



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS - ESPANHOL E PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**A RELEVÂNCIA DOS SABERES (SÓCIO)LINGUÍSTICOS NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

**ANA PAULA SCHMIDT NUNES**

Foz do Iguaçu  
2021



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS - ESPANHOL E PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

## **A RELEVÂNCIA DOS SABERES (SÓCIO)LINGUÍSTICOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

**ANA PAULA SCHMIDT NUNES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Foz do Iguaçu  
2021

ANA PAULA SCHMIDT NUNES

**A RELEVÂNCIA DOS SABERES (SÓCIO)LINGUÍSTICOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro  
UNILA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Franciele Maria Martiny  
UNILA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Miriam Cristiany Garcia Rosa  
UNILA

Foz do Iguaçu, 05 de outubro de 2021.

## TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): ANA PAULA SCHMIDT NUNES

Curso: LETRAS - ESPANHOL E PORTUGUÊS COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Tipo de Documento	
( X ) graduação	(.....) artigo
(.....) especialização	( X ) trabalho de conclusão de curso
(.....) mestrado	(.....) monografia
(.....) doutorado	(.....) dissertação
	(.....) tese
	(.....) CD/DVD – obras audiovisuais
	(.....) _____

Título do trabalho acadêmico: A RELEVÂNCIA DOS SABERES (SÓCIO)LINGUÍSTICOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Nome do orientador(a): SIMONE BEATRIZ CORDEIRO RIBEIRO

Data da Defesa: 05/10/2021

### Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons Licença 3.0 Unported*.

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho ao meu filho Gabriel Angler Schmidt, minha motivação em estudar sobre a educação, buscando propiciar a ele um ensino de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus.

Agradeço à minha querida mãe Marizete, cujo empenho em me educar sempre veio em primeiro lugar. Aqui estão os resultados dos seus esforços, agradeço ainda por seu amor incondicional.

Às minhas queridas irmãs Aline e Luana pelo incentivo e apoio de sempre por me incentivarem nos momentos mais difíceis e compreenderem a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

À minha avó Ana e meu avô Alamirio (*in memoriam*) por todo amor e carinho. Exemplos que levarei para toda a minha vida.

Aos meus padrinhos Marineuza e Waldir por todo apoio e carinho.

Aos meus tios e tias que sempre estiveram ao meu lado nessa caminhada.

Aos meus primos e primas por todo apoio e incentivo.

À minha orientadora Simone Ribeiro por sua confiança em meu projeto e sua constante orientação neste trabalho.

As professoras Franciele Martiny e Miriam Garcia que aceitaram participar da banca de defesa deste trabalho de conclusão de curso.

Aos professores do curso de LEPLE pela dedicação e carinho com os seus estudantes.

Às minhas colegas que a UNILA me trouxe, Lucy, Nonô, Romilda, Milena, Stefany, Fabiana e Daniela pelo carinho e amizade.

À minha querida amiga Luana Scherer pelo apoio, companheirismo e motivação em toda a graduação. Uma amizade que levarei para a vida toda.

Aos meus colegas de trabalho por todo apoio e incentivo em especial Francielle, Janaina e Karina, gratidão por tê-las em minha vida.

À minha querida amiga Sabrina por sempre estar ao meu lado me incentivando a não desistir. Gratidão por sua amizade.

À minha querida amiga Kelin pelo carinho e apoio de sempre.

Aos meus queridos amigos Aline Jane e Wilson que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e por todo apoio.

Enfim, a todos que fizeram parte desse processo tão importante em minha vida. Gratidão!

*Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas.  
Pessoas transformam o mundo.*  
**Paulo Freire**

NUNES, Ana Paula Schmidt. **A relevância dos saberes (sócio)linguísticos na prática pedagógica do professor alfabetizador**. 2021. 89 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

## RESUMO

Como a escola é o lugar em que os alunos irão adquirir, de forma sistemática, os recursos comunicativos que lhes darão acesso a um desempenho coeso e competente das práticas sociais especializadas, torna-se imprescindível que as suas linguagens sejam respeitadas e consideradas em correlato ao saber institucionalizado, pois, desde o início da escolaridade, os estudantes se deparam com práticas linguísticas que muitas vezes não correspondem à linguagem que fazem uso no dia a dia. Sendo assim, o presente estudo advém de uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, desenvolvida com vistas a verificar e a refletir sobre os saberes (sócio)linguísticos presentes na matriz curricular do curso de Pedagogia, da Unioeste, campus de Foz do Iguaçu - Paraná, especialmente, aqueles que envolvem o escopo da Sociolinguística Educacional e como a sua ausência ou presença colaboram ou implicam na prática pedagógica do professor alfabetizador do ensino fundamental I, anos iniciais. Para tanto, primeiramente, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre a Linguística, a partir de leituras de Martelotta (2018), Orlandi (2009), Fiorin (2002) e Dias e Sturza (2017), com direcionamento para a Sociolinguística, com Calvet (2002) e Cezario e Votre (2018), seguindo dos estudos concernentes à Sociolinguística Educacional (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2016; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005 e 2009; FARACO, 2008; CORREIA, 2017 e OLIVEIRA e CYRANKA, 2013). Tendo em vista que tanto as formações como as práticas pedagógicas dos docentes são norteadas por documentos basilares, fez-se, também, uma leitura preliminar da BNCC (2018) e da PPC/AMOP (2020). No que diz respeito ao viés metodológico, pautou-se em Lüdke e André (1986) e além do levantamento bibliográfico, realizou-se uma análise documental (PPP do curso, ementas das disciplinas selecionadas e os seus respectivos planos de ensino) e a aplicação de um questionário, composto de 17 perguntas, que foi respondido por 10 participantes graduandos e graduados em Pedagogia. Desse modo, acredita-se que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, no ensino fundamental I, em que se trabalha com a alfabetização e o letramento, podem ser acrescidos pelas contribuições da Sociolinguística Educacional e por um maior aprofundamento dos saberes linguísticos presentes nas graduações em Pedagogia, haja vista que as pesquisas têm demonstrado que a pedagogia da variação linguística é significativa para o ensino, principalmente, o da LP, pois trabalha com fenômenos da língua em uso, com a relação entre língua e sociedade, assim como, com a sua aplicabilidade em sala de aula.

**Palavras-chave:** Saberes (sócio)linguísticos. Sociolinguística Educacional. Língua Portuguesa. Professor alfabetizador. Práticas pedagógicas variacionistas.



NUNES, Ana Paula Schmidt. **La relevancia del conocimiento (socio) lingüístico en la práctica pedagógica del alfabetizador**. 2021. 89 páginas. Trabajo de finalización de curso (Graduación en Letras - Español y Portugués como Lenguas Extranjeras) - Universidad Federal de Integración Latinoamericana, Foz do Iguaçu, 2021.

## RESUMEN

Dado que la escuela es el lugar donde los estudiantes adquirirán sistemáticamente los recursos comunicativos que les darán acceso a un desempeño cohesionado y competente de prácticas sociales especializadas, es fundamental que su lenguaje sea respetado y considerado en relación al conocimiento institucionalizado, ya que, desde el comienzo de la escolarización, los estudiantes se enfrentan a prácticas lingüísticas que muchas veces no corresponden al idioma que utilizan en su vida diaria. Por lo tanto, este estudio surge de una investigación cualitativa y cuantitativa, desarrollada con miras a verificar y reflexionar sobre los conocimientos (socio) lingüísticos presentes en el plan de estudios de la carrera de Pedagogía, en la Unioeste, campus de Foz do Iguaçu - Paraná, especialmente, aquellos que involucran el ámbito de la Sociolingüística Educativa y cómo su ausencia o presencia colaboran o implican en la práctica pedagógica del alfabetizador de la Escuela Primaria I, primeros años. Para ello, en primer lugar, se realizó un levantamiento bibliográfico sobre lingüística, a partir de las lecturas de Martelotta (2018), Orlandi (2009), Fiorin (2002) y Dias y Sturza (2017), con enfoque en Sociolingüística, con Calvet (2002) y Cezario y Votre (2018), tras estudios sobre Sociolingüística Educativa (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2016; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005 y 2009; FARACO, 2008; CORREIA, 2017 y OLIVEIRA y CYRANKA, 2013). Considerando que tanto la formación como las prácticas pedagógicas de los docentes se guían por documentos básicos, también se realizó una lectura preliminar del BNCC (2018) y del PPC / AMOP (2020). En cuanto al sesgo metodológico, se basó en Lüdke y André (1986) y, además del levantamiento bibliográfico, se realizó un análisis documental (PPP del curso, temario de las asignaturas seleccionadas y sus respectivos Planes Docentes) y la aplicación de un cuestionario, compuesto por 17 preguntas, que fue respondido por 10 participantes licenciados y graduados en Pedagogía. De ese modo, se cree que la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua portuguesa, en la Educación Básica I, en la que se trabaja con la alfabetización y el letramento, pueden ser aumentados por las contribuciones de la Sociolingüística Educativa y por una mayor profundización de los saberes lingüísticos presentes en las carreras de Pedagogía, considerando que las investigaciones están demostrando que la pedagogía de la variación lingüística es significativa para la enseñanza, principalmente, de la lengua portuguesa, puesto que trabaja con fenómenos de la lengua en uso, con la relación entre lengua y sociedad, así como con su aplicabilidad en el aula.

**Palabras clave:** Conocimientos (socio)lingüísticos. Sociolingüística Educativa. Lengua portuguesa. Profesor de Alfabetización. Prácticas Pedagógicas Variacionistas.

NUNES, Ana Paula Schmidt. **The relevance of (socio)linguistic knowledge in the pedagogical practice of the literacy teacher.** 2021. 89 pages. Course Completion Paper (Graduation in Letters - Spanish and Portuguese as Foreign Languages) – Federal University of Latin American Integration, Foz do Iguaçu, 2021.

### **ABSTRACT**

The school is the place where students will systematically acquire the communicative resources that will give them access to a cohesive and competent performance of specialized social practices, it is essential that their language be respected and considered in relation to institutionalized knowledge, since, from the beginning of schooling, students are faced with linguistic practices that often do not correspond to the language they use in their daily lives. Therefore, this study comes from a qualitative research, developed with a view to verifying and reflecting on the (socio)linguistic knowledge present in the curriculum of the Pedagogy course, at Unioeste, campus of Foz do Iguaçu - Paraná, especially, those that involve the scope of Educational Sociolinguistics and how their absence or presence collaborate or imply in the pedagogical practice of the literacy teacher of Elementary School I, early years. To do so, first, a bibliographical survey on linguistics was carried out, based on readings by Martelotta (2018), Orlandi (2009), Fiorin (2002) and Dias and Sturza (2017), with a focus on Sociolinguistics, with Calvet (2002) and Cezario and Votre (2018), following studies concerning Educational Sociolinguistics (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2016; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005 and 2009; FARACO, 2008; CORREIA, 2017 and OLIVEIRA and CYRANKA, 2013 ). Considering that both the training and the pedagogical practices of teachers are guided by basic documents, a preliminary reading of the BNCC (2018) and the PPC/AMOP (2020) was also carried out. With regard to the methodological bias, it was based on Lüdke and André (1986) and, in addition to the bibliographical survey, a documental analysis was carried out (PPP of the course, syllabus of the selected subjects and their respective Teaching Plans) and the application of a questionnaire, consisting of 17 questions, which was answered by 10 participants. In this way, it is believed that the teaching and learning of the Portuguese Language, in Elementary School I, in which literacy and literacy work is done, can be increased by the contributions of Educational Sociolinguistics and by a greater deepening of linguistic knowledge present in graduations in Pedagogy, considering that researches have shown that the pedagogy of linguistic variation is significant for teaching, especially the LP, as it works with language phenomena in use, with the relationship between language and society, as well as with its applicability in classroom.

**Key words:** (Socio)linguistic knowledge. Educational Sociolinguistics. Portuguese language. Literacy teacher. Variationist pedagogical practices.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Instituição de Ensino Superior em que cursou/cursa Pedagogia .....	71
<b>Gráfico 2</b> – Tempo de atuação como professor alfabetizador.....	72
<b>Gráfico 3</b> – Ano escolar que possui maior afinidade para trabalhar .....	72
<b>Gráfico 4</b> – A variação linguística no material didático e no planejamento escolar...76	
<b>Gráfico 5</b> – Do que você se recorda dentre os conteúdos e disciplinas cursados na graduação sobre Sociolinguística?.....	77

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEE	Conselho Estadual de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FACISA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu
FUNEFI	Fundação Educacional de Foz do Iguaçu
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
SMED	Secretaria Municipal da Educação
UDC	União Dinâmica de Faculdades Cataratas
UEM	Universidade Estadual de Maringá
FAINSEP	Faculdade Instituto Superior de Educação do Paraná
UNICESUMAR	Universidade Cesumar
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISA	Universidade Santo Amaro
UCB	Universidade Castelo Branco
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	18
2.1 O TIPO DE PESQUISA.....	18
2.2 O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	20
2.3 A CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DO OBJETO DE ESTUDO.....	22
<b>3 PERCURSOS EM LINGUÍSTICA</b> .....	24
3.1 A LINGUÍSTICA TRADICIONAL.....	26
3.1.1 Gramática Tradicional .....	27
3.2 LINGUÍSTICA HISTÓRICA .....	28
3.2.1 Gramática Histórico-comparativa .....	29
3.3 LINGUÍSTICA MODERNA.....	30
3.3.1 Gramática Estrutural .....	33
3.4 LINGUÍSTICA GERATIVA .....	34
3.4.1 Gramática Gerativa .....	36
3.5 LINGUÍSTICA FUNCIONAL .....	37
3.5.1 Gramática Cognitivo-funcional .....	38
3.6 SOCIOLINGUÍSTICA .....	39
3.6.1 Sociolinguística Educacional .....	42
<b>4 O SABER (SÓCIO)LINGUÍSTICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR</b> .....	46
4.1 DOCUMENTOS NORTEADORES DO SISTEMA DE ENSINO E A ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	50
4.1.1 Base Nacional Comum Curricular .....	51
4.1.2 A Proposta Pedagógica Curricular da AMOP .....	53
<b>5 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	57
5.1 EMENTAS DAS DISCIPLINAS .....	57
5.2 PLANOS DE ENSINO .....	64
5.3 QUESTIONÁRIO .....	69
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	82
<b>APÊNDICES</b> .....	86
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO</b> .....	87

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa foi e ainda é influenciado por diferentes concepções de língua e de linguagem, seja em decorrência de rupturas e da investitura de novas tendências teóricas ou em virtude de (re)formulações norteadoras do ensino, sendo estas tanto em nível nacional como regional ou local. No contexto de ensino brasileiro, documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) e a Proposta Pedagógica Curricular (PPC/2016) da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP/2020), incorporaram a concepção de linguagem *interacionista* e propõem uma educação pautada nos gêneros do discurso.

Dessa maneira, espera-se que o ensino da Língua Portuguesa não se limite às estruturas tipológicas e à gramática normativa, evidenciando a postura equivocada de que a língua se constitui única e meramente pelo viés prescritivo, atrelada às correntes formalistas da linguística e deslocada do contexto linguístico-cultural dos falantes.

Nesse sentido, entende-se que, entre as funções da escola, encontra-se a mediação de saberes, dando ênfase às abordagens que promovam a compreensão dos diversos usos e processos da linguagem, em que o destaque se evidencie nas enunciações reais e no papel dos sujeitos em interação. Para tanto, é fundamental que a escola e os professores tornem-se sociolinguisticamente sensíveis para com as diversidades linguísticas presentes na sala de aula e que trabalhem com a língua tendo como base a pedagogia da variação linguística, especialmente, no que tange à escrita e à oralidade.

A oralidade aparece como uma manifestação da diversidade cultural, acarretando na variação linguística, e pode ser condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos, como: classe social, idade, sexo, escolaridade, situação da fala social, entre outros. Já a escrita possui uma cobrança mais rigorosa e estabelece-se pela primazia da norma padrão, contudo, pode apresentar marcas transferidas da oralidade e inadequações advindas da falta de domínio e/ou de falta de familiaridade com as convenções da língua, ocasionando transgressões que, sob o viés normativo, são consideradas “erros” de português. Em contrapartida a esta postura formalista, este estudo, busca apresentar uma direção de cunho sociolinguístico, pois esta

vertente defende que, ao invés de “erros”, o que há na linguagem são diferenças linguística e lexicais, isto é, variantes linguísticas.

Como a escola é o lugar em que os alunos irão adquirir, de forma sistemática, os recursos comunicativos que lhes darão acesso a um desempenho coeso e competente das práticas sociais especializadas, torna-se imprescindível que as suas linguagens sejam respeitadas e consideradas, pois, desde o início da escolaridade, os estudantes se deparam com práticas linguísticas que muitas vezes não correspondem à linguagem que fazem uso no dia a dia.

Desse modo, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental I, em que se trabalha com a <sup>1</sup>alfabetização e o <sup>2</sup>letramento, podem ser acrescidos pelas contribuições da Sociolinguística Educacional e por um maior aprofundamento dos saberes linguísticos presentes nas graduações em Pedagogia. Sendo assim, esta pesquisa foi pensada e proposta, com vistas a analisar a presença dessas abordagens linguísticas no curso de Pedagogia e na necessidade de refletir sobre a importância desses conhecimentos na prática pedagógica do professor alfabetizador.

Para tanto, selecionou-se o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Foz do Iguaçu, que foi implantado no ano de 1999 e que tem duração mínima de 4 anos, como objeto de estudo, uma vez que esta graduação visa formar professores-pedagogos para atuarem na educação infantil e séries iniciais (1º a 5º ano) do ensino fundamental I, assim como no trabalho pedagógico, em uma dimensão interdisciplinar na administração, orientação e organização escolar.

Neste sentido, este trabalho tem como foco analisar o currículo deste curso de Pedagogia, com vistas a verificar a presença de abordagens linguísticas em aspecto geral e, especificamente, as relacionadas à Sociolinguística em sua grade curricular e como a sua ausência ou a sua presença contribuem ou implicam na prática pedagógica docente do ensino fundamental I, anos iniciais.

Para tanto, delimitou-se como objetivos específicos: 1. Verificar as abordagens linguísticas presentes na grade curricular do curso de Pedagogia da Unioeste, *campus* Foz do Iguaçu; 2. Refletir sobre as ementas e planos de ensino das

---

<sup>1</sup> A alfabetização é definida como o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever de maneira adequada e a utilizar esta habilidade como um código de comunicação com o seu meio.

<sup>2</sup> Letramento é o resultado da ação de ler e escrever, entendendo a linguagem como prática social.

disciplinas selecionadas; 3. Aplicar um questionário com vistas a levantar dados sobre a formação e prática pedagógica do professor alfabetizador dos anos iniciais, ensino fundamental I, das escolas municipais de Foz do Iguaçu; 4. Refletir sobre os saberes linguísticos na formação do professor alfabetizador; 5. Refletir e discorrer sobre as contribuições da Sociolinguística Educacional e a sua aplicação pedagógica em sala de aula.

A partir destes parâmetros estabelecidos para o desenvolvimento da pesquisa, primeiramente, realizou-se um levantamento documental que envolveu a identificação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da Unioeste; na sequência, houve contato com a coordenação do curso e, posteriormente, com os professores responsáveis pelos componentes curriculares selecionados, objetivando ter acesso aos planos de ensino das respectivas disciplinas; em seguida, elaborou-se um questionário para levantar dados sobre a formação acadêmica dos docentes, atuação pedagógica, os saberes linguísticos que se fizeram presentes em suas graduações e se utilizam abordagens de natureza Sociolinguística no contexto de sala de aula.

Para o desenvolvimento da pesquisa, partiu-se da hipótese de que o trabalho com a variação linguística em sala de aula ainda ocorre de forma esporádica e lenta, e sem receber na maioria das vezes a atenção devida. Em parte, os professores não estão adequadamente preparados para lidar e tratar com a variedade linguística riquíssima com a qual se deparam na escola, em outra, é a própria instituição de ensino que dificulta a relação entre os educadores, alunos e a língua.

Diante disso, acredita-se que os estudos Sociolinguísticos possam contribuir na construção da prática de ensino dos professores, sob uma perspectiva pedagógica sensível para com as diversidades linguísticas e com as diferentes culturas trazidas e praticadas por seus alunos, pois somente ao acolher a diversidade, aceitando-a e tornando-a funcional que o trabalho docente com a Língua Portuguesa fará diferença no processo de ensino-aprendizagem de seu corpo estudantil.

Tal hipótese surge a partir dos estudos de Bortoni-Ricardo (2004 e 2009) e de outras pesquisas realizadas nessa área que confirmam que esses estudos contribuíram de forma significativa no ensino, principalmente, da Língua Portuguesa, pois trabalham fenômenos da língua em uso, em sua relação entre língua e sociedade, assim como na aplicabilidade em sala de aula.



Portanto, entende-se que o trabalho com a Sociolinguística em sala de aula poderá contribuir para a ampliação do letramento e da aquisição linguística dos discentes, bem como diversificará a visão de ensino dos professores alfabetizadores. Ao mesmo tempo, as análises e estudos sobre o assunto pesquisado são subjetivas e estão sujeitas a outras visões e entendimentos. Assim, os resultados obtidos nessa pesquisa, podem desenvolver e impulsionar novos estudos sobre o tema, ampliando a produção de conhecimento.

Sendo assim, este estudo justifica-se pela necessidade de uma análise para alcançar resultados sobre a formação do professor pedagogo, colaborando na elaboração e no estímulo de perspectivas linguísticas com foco nas abordagens sociolinguísticas, tendo em vista que as variações fazem parte do processo de aprendizagem, portanto é necessário considerá-las e não inibir a sua prática.

Desse modo, ao trabalhar com a norma institucionalizada e as variantes linguísticas em sala de aula sob a ótica da Sociolinguística Educacional, os professores alfabetizadores poderão contribuir para uma aquisição linguística que faça sentido aos alunos e que se tenha consciência “de que existem duas ou mais maneiras de dizer mesma coisa” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15), uma vez que o objetivo da Sociolinguística é a língua em situações reais de uso, a diversidade linguística e o seu objeto, portanto, a linguagem está relacionada ao espaço cultural e social.

Assim, a relevância desta pesquisa decorre da reflexão da necessidade de discussões e aplicações de perspectivas que envolvam os saberes (sócio)linguísticos na formação do pedagogo alfabetizador, visando uma prática pedagógica que contribua para a ampliação do letramento e da aquisição linguística dos discentes sob a ótica da variação linguística.

Para tanto, o presente Trabalho de Conclusão de Curso ajusta-se em análises qualitativas e quantitativas obtidas a partir do levantamento bibliográfico da literatura concernente à linguística, da análise documental do PPP (2016), do curso de Pedagogia da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu, assim como de sua matriz curricular e de alguns planos de ensino dos anos 2019, 2020 e 2021, referentes a três disciplinas selecionadas com base em sua relação com a linguística, bem como da análise de um questionário. A análise destes documentos visa esclarecer as

contribuições que os estudos linguísticos têm para a formação e para a didática dos professores alfabetizadores.

Desse modo, a metodologia de levantamento bibliográfico consistiu na leitura e discussão dos aportes teóricos que embasaram e proporcionaram à pesquisa uma perspectiva teórica subjacente ao estudo desenvolvido, com identificação do objeto de trabalho, a sua delimitação e a postura de visualização, como também, colaborou no desenvolvimento de coerência e veracidade ao texto escrito. Dentre os teóricos consultados, Martelotta (2018), Orlandi (2009) e Fiorin (2002), realizou-se um levantamento bibliográfico sobre a linguística com direcionamento à Sociolinguística, a partir de Bortoni-Ricardo (2004) e os estudos metodológicos de Lüdke e André (1986).

Quanto ao contexto pedagógico de alfabetização, no que concerne à atuação do docente formado em Pedagogia, utilizou-se, especialmente, Dias e Sturza (2017) que ressaltam a importância de se ter um conhecimento aprofundado em linguística quando se trabalha, principalmente, com o ensino fundamental I e o processo de alfabetização e letramento. Já a abordagem de viés Sociolinguístico Educacional, que fundamentou este estudo, corresponde às disposições de Bortoni-Ricardo (2004), em seu famoso livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*, uma obra de renome publicada a partir de um material didático elaborado em 2000, para o curso “Pedagogia para Início de Escolarização - PIE” e ao artigo “Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua” de Oliveira e Cyranka (2013). Em acréscimo, selecionou-se o texto “Reflexões sobre política linguística e ensino de línguas: configurações de língua(gem) que orientam a formação inicial de professores” de Correa (2017), que trata da necessidade de uma pedagogia da variação linguística para o ensino da Língua Portuguesa.

Portanto, o capítulo metodológico está estruturado com vistas a apresentar o tipo de pesquisa e a sua natureza, os métodos de geração de dados que versam deste ao levantamento bibliográfico, a análise documental e a aplicação de um questionário.

Diante do objeto de estudo escolhido ser um curso de graduação, realizou-se uma caracterização do campo de estudos, descrevendo a situação de fronteira trinacional vivenciada pela cidade de Foz do Iguaçu, localizada no eixo Brasil, Paraguai e Argentina, bem como da constituição da Unioeste e da composição

do curso de Pedagogia.

Sendo assim, ao considerar a importância dos saberes linguísticos na formação do professor alfabetizador, discorreu-se, no capítulo de fundamentação teórica, sobre os primeiros percursos da linguagem na história da linguística. Para tanto, sintetizou-se o percurso da Linguística, iniciando as discussões com a Linguística Tradicional, seguida da Linguística Histórica, da Linguística Moderna, da Linguística Gerativa e da Linguística Funcional. Em virtude da abordagem da linguagem em contexto social que se propõe neste estudo, destinou-se uma seção deste capítulo à Sociolinguística, com destaque para a Sociolinguística Educacional.

Como este estudo objetiva verificar a presença e refletir sobre a importância dos saberes linguísticos na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador, optou-se por desenvolver um capítulo específico a esse respeito. Assim, o próximo capítulo traz reflexões teóricas que versam sobre essa temática, sendo acrescido de uma explanação a respeito de dois documentos curriculares norteadores do ensino e da aprendizagem, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2018) e a Proposta Pedagógica Curricular (PPC/2020) da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), tendo em vista, principalmente, as concepções de linguagem e de gramática que se fazem presentes na sala de aula.

A análise quantitativa e qualitativa dos dados levantados a partir das ementas (2016) das disciplinas selecionadas do curso de Pedagogia: Alfabetização I, Alfabetização II e Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa, bem como dos seus respectivos planos de ensino (2019, 2020 e 2021) serão desenvolvidas no capítulo cinco, em conjunto com os dados gerados pelo preenchimento do questionário que foi disponibilizado aos professores da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu.

Por fim, nas conclusões são apresentadas as reflexões em torno dos objetivos estabelecidos nesta proposta de pesquisa, tendo como base a problemática do estudo e as contribuições desenvolvidas em torno da temática dos saberes (sócio)linguísticos na formação e na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental I, no âmbito do ensino da Língua Portuguesa.

## 2 METODOLOGIA

Considerando o tema proposto para o estudo, esta pesquisa de natureza aplicada e viés qualitativo, possui caráter exploratório e desenvolveu-se a partir de um levantamento bibliográfico, da análise documental e da aplicação de um questionário. Dessa maneira, neste capítulo será apresentada a metodologia da pesquisa, com vista a tratar sobre o tipo de pesquisa, o instrumento de coleta de dados, a seleção dos participantes e a caracterização do campo de estudos, cuja centralidade envolveu o curso de Pedagogia da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu e a reflexão sobre os conhecimentos linguísticos presentes na formação e na prática do professor alfabetizador, no âmbito do ensino fundamental I.

### 2.1 O TIPO DE PESQUISA

Este estudo corresponde a uma pesquisa qualitativa e de natureza aplicada que, por se desenvolver “numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20). Neste sentido, a pesquisa qualitativa ou interpretativa, não se resume a números e vai além de uma descrição quantitativa, pois inclui informações e reflexões que buscam “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Ou seja,

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar os porquês das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 32)

Portanto, ademais de qualitativa e aplicada, esta pesquisa possui caráter exploratório, caracteriza-se como um estudo de caso e desenvolve-se a partir do levantamento bibliográfico e da análise documental, como se verá nesta seção.

Lüdke e André (1986) esclarecem que a “primeira fase [da pesquisa] envolve a seleção de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para entrada em campo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18). Sendo assim, uma vez definido o campo e o objeto da pesquisa, realizou-se a leitura do PPP (2016) do curso de Pedagogia, com vistas a identificar as disciplinas que

possuíam conteúdos relativos à linguística e, na sequência, estabeleceu-se contato, via e-mail<sup>3</sup>, com a coordenação do curso para verificar a possibilidade de acesso a alguns planos de ensino, cuja delimitação centrou-se nos seguintes componentes curriculares: *Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa, Alfabetização I e Alfabetização II*. Logo, “a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25 ).

Tendo em vista que o estudo de caso se desenvolve na fase exploratória, para que assim possa acessar pontos críticos iniciais e se definir o objeto de estudo, delimitando-o para realizar a coleta das informações e estruturar as análises, pretende-se “não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem determinada situação” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25 ). Para tanto, o processo de estudo de caso deve ser bem delimitado, pois o objeto de estudo e a análise carregam em si informações próprias e particulares.

Assim,

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Neste sentido, com o objetivo de verificar e de refletir sobre a presença da linguística nas disciplinas do curso de Pedagogia, da Unioeste, *campus* Foz do Iguaçu, primeiramente, realizou-se um levantamento bibliográfico relativo à Linguística, tendo como base principal o livro “Manual de Linguística” (2018), organizado por Mário Eduardo Martelotta, e ainda pelos autores Orlandi (2009) e Fiorin (2002). No que diz respeito à linguagem em contexto social, especificamente,

---

<sup>3</sup> Em virtude do contexto pandêmico gerado pelo SARS-COV-2, o contato tanto com a coordenação do curso de Pedagogia como com as professoras responsáveis pelos componentes curriculares, deu-se via e-mail.

sobre a Sociolinguística, as reflexões se embasaram em Calvet (2002), Cezario e Votre (2018), que consistiram a literatura de base, cuja ênfase na Sociolinguística Educacional foi a partir de Martins, Vieira e Tavares (2016), Bortoni-Ricardo (2004, 2005 e 2009), Faraco (2008), Dias e Sturza (2017), Correia (2017) e Oliveira e Cyranka (2013). Já os documentos norteadores das práticas educacionais foram a PPC/AMOP (2020) e a BNCC (2018).

Desse modo, em correlato aos postulados teóricos levantados na fundamentação teórica, acresce-se as contribuições advindas da análise documental, por entender, com base em Lüdke e André (1986), que este procedimento metodológico representa uma técnica valiosa de geração de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas ou desvelando aspectos novos de um dado tema ou problema.

Nesse sentido,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.45).

Nesta perspectiva, no que diz respeito à análise do currículo de Pedagogia, entende-se que esse documento é representativo de dados registrados em uma determinada época educacional e que, no presente estudo, foi utilizado para comprovar a existência ou não das abordagens linguísticas no rol de disciplinas formativas do futuro pedagogo e professor alfabetizador.

Para correlacionar esses dados coletados por meio da análise documental com a prática pedagógica do professor, elaborou-se e aplicou-se um questionário com vistas a levantar dados sobre os conhecimentos linguísticos dos professores alfabetizadores do ensino fundamental I, em torno do ensino de Língua Portuguesa, uma vez que, diante da situação pandêmica gerada pelo SARS-COV-2, não foi possível observar aulas e constatar na prática essas proposições.

## 2.2 O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

A coleta de dados é um processo de levantamento de informações utilizado para comprovar uma problemática colocada em investigação e

[...] não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistiria simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Ela deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).

Dessa maneira, para gerar os dados e analisá-los conforme o contexto sociocultural que estão inseridos, são desenvolvidas e empregadas diferentes técnicas para auxiliar o pesquisador nesse processo do estudo. Dentre as quais destacam-se a entrevista e o questionário. Embora este esteja, ainda, apregoadado às posturas positivistas e ao caráter objetivo que se tencionava dar às ciências, neste caso as da linguagem, tem sido muito utilizado no contexto atual (2020-2021) de emergência sanitária em que se encontra a sociedade, devido ao seu formato e modo de acesso ao participante. Sendo assim, o questionário ao constitui-se “por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201), sinaliza algumas possíveis situações através de questionamentos relacionados ao tema em estudo.

Para a geração de dados sobre a temática e objeto desta pesquisa, o questionário elaborado (apêndice A), contou com dezessete perguntas relativas à formação dos participantes, a sua prática docente enquanto professor alfabetizador das séries iniciais e os conhecimentos que possuía sobre a Linguística, com destaque para a Sociolinguística. De maneira a garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, não foi solicitado nenhum tipo de identificação pessoal. As perguntas foram formuladas de forma aberta, permitindo ao informante responder livremente e utilizar uma linguagem própria para emitir as suas opiniões.

A seleção dos participantes deu-se de maneira aleatória, contudo o preenchimento do questionário foi condicionado a um critério pré-estabelecido: atuar no ensino fundamental I, da rede pública municipal iguaçuense. A divulgação do instrumento de geração de dados foi realizada por meio de compartilhamento do formulário em grupos do *whatsapp*, no período de junho a agosto de 2021. No total 14 pessoas responderam ao questionário, cujas percepções serão analisadas sob o viés

das pesquisas qualitativa e quantitativa, entretanto, somente 10 participantes terão as suas respostas analisadas, haja vista o enquadramento ao critério pré-estabelecido.

### 2.3 A CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DO OBJETO DE ESTUDO

O município de Foz do Iguaçu está localizado na região Oeste do estado do Paraná e faz divisa com as cidades lindeiras de Itaipulândia, São Miguel do Iguaçu e Santa Terezinha de Itaipu. No que diz respeito aos seus vizinhos internacionais, faz fronteira com *Ciudad del Este* (Paraguai) e *Puerto Iguazú* (Argentina), como pode ser observado na Imagem 1:

Imagem 1: Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina



Fonte: NOBRE, Fernando. (2012)<sup>4</sup>

Assim, ademais de fazer parte desta região trinacional, caracteriza-se como uma cidade marcada pela diversidade cultural, visto que há em torno de 80 nacionalidades diferentes que residem no município, perfazendo uma população estimada em 258.248 mil habitantes. A sua base econômica está no turismo, com foco no comércio e serviços locais envolvendo o atendimento ao público.

No que tange à Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu, campo em que se encontra o objeto de estudo desta pesquisa, o curso de Pedagogia, essa instituição de ensino superior teve início com a criação da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu (FACISA), em agosto de 1979, pela Fundação

---

<sup>4</sup> E.E. Fernando Nobre (2012) <[Creative Commons — Atribuição 3.0 Brasil — CC BY 3.0 BR](#)>. Disponível em: <[E. E. Fernando Nobre \(oficinanobre.blogspot.com\)](#)>. Acesso em: 28 ago. 2021



Educacional de Foz do Iguaçu (FUNEFI), com a oferta de dois cursos de graduação: Administração e Ciências Contábeis. Somente em 23 de dezembro de 1994, com a portaria nº 1784-A, a FACISA foi reconhecida como a Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Em seu projeto original, a FACISA previa a implantação de quatro cursos: Administração, Ciências Contábeis, Letras e Turismo, porém somente foi autorizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a implantação dos cursos de Administração e de Ciências Contábeis. Apenas no ano de 1985 foram implantados os cursos de Turismo e Letras. Atualmente, a Unioeste conta com um total de 13 cursos de graduação, sendo eles: Administração (1979), Ciências da Computação (1995), Ciências Contábeis (1979), Direito (2002), Enfermagem (1998), Engenharia Elétrica (1998), Engenharia Mecânica (2002), Hotelaria (1995), Letras - Língua Portuguesa e Espanhol (1985), Letras - Língua Portuguesa e Inglesa (1985), Matemática (1998), Pedagogia (1999) e Turismo (1985).

Quanto ao curso de Pedagogia, objeto deste estudo, a graduação foi implantada no ano de 1999 e possui uma duração de 4 anos. O objetivo do curso é formar professores pedagogos para atuarem no ensino básico de educação:

O curso de Pedagogia da Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu tem sua origem histórica vinculada ao curso de Pedagogia do Campus de Cascavel. Desde agosto de 2000, foram implantadas, progressivamente, as primeiras turmas, tendo formado os primeiros pedagogos em setembro de 2004. Seu perfil está associado às necessidades regionais, que buscam atender os vários sistemas de ensino. (PPP, 2016, p. 06).

Portanto, o perfil do curso busca formar um profissional que relacione-se do geral para o específico, isto é, que possa atuar no ensino, no planejamento escolar, na organização do sistema e na gestão, na pesquisa voltada para as políticas educacionais, tendo a docência como base de sua formação. Nesta última acepção é que o presente estudo se centraliza, para tanto, no próximo capítulo realiza-se uma contextualização histórico-teórica sobre a linguística.

### 3 PERCURSOS EM LINGUÍSTICA

Em muitos estudos no escopo da ciência há teorias que se apresentam para explicar vários fenômenos, com a linguística não é diferente. Esta área tem como foco pesquisar os fenômenos da língua e as suas principais correntes teóricas são o *Estruturalismo*, o *Gerativismo* e o *Funcionalismo*.

Ao discutir sobre a linguística, Cunha, Costa e Martelotta (2018) referem-se ao termo “linguagem” empregado para referir-se a qualquer processo de comunicação, como a linguagem dos animais, a linguagem corporal, a linguagem das artes, a linguagem da sinalização, a linguagem escrita, entre outras. Portanto, as linguagens verbais ou não-verbais representam sistemas de signos usados para a comunicação.

Neste sentido, entende-se que a linguística consiste em “uma parte dessa ciência geral; [pois] estuda a principal modalidade dos sistemas sígnicos, as línguas naturais, que são a forma de comunicação mais altamente desenvolvida e de maior uso” (FIORIN, 2002, p. 17). Por conseguinte, a linguística é delimitada como a ciência que estuda a linguagem verbal humana. Como toda ciência, se baseia em observações conduzidas através de métodos, com fundamentação em uma teoria. Mas a linguística, como ciência autônoma, se consolidou apenas no século XX, a partir dos estudos de Saussure em 1916, com a introdução do *Curso Geral de Linguística*.

Antes desse marco inicial da Linguística Moderna, os primeiros estudos da linguagem datam do tempo em que os hindus, por questões religiosas, já se mostravam interessados pelos estudos da linguagem humana, já que, segundo Orlandi (2009, p. 08), “[...] os antigos hindus são conhecidos pela sua agudeza no tratamento da linguagem verbal.”. A pesquisadora afirma ainda que, “com a redescoberta do sânscrito (língua sagrada da Índia antiga), no século XIX, apareceram os sofisticados estudos de linguagem que os hindus tinham feito em épocas muito remotas”. (ORLANDI, 2009, p. 08). Assim, os hindus estudaram a língua com o objetivo de conservá-la.

Já na Grécia Antiga, a preocupação de como a linguagem se organizava gerou discussões e uma das formas com que o homem buscou dominar o mundo em que vive é através do conhecimento, explicando tudo o que existe. Sendo assim, os pensadores gregos “estendiam-se em longas discussões para saber se as

palavras imitam as coisas ou se os nomes são dados por pura convenção” (ORLANDI, 2009, p. 08).

Enquanto isso, na Idade Média foram os modistas quem dominaram a época e trouxeram suas reflexões sobre os estudos da linguagem. Conseqüentemente, consideraram “que a estrutura gramatical das línguas é uma e universal, e que, em consequência, as regras da gramática são independentes das línguas em que se realizam” (PETTER, 2002, p. 12).

Segundo Orlandi (2009), o *Modistae* teve uma reflexão muito importante e de grande relevância para os estudos da linguagem, pois “procuraram construir uma teoria geral da linguagem, partindo da autonomia da gramática em relação à lógica. Consideram, então, três tipos de modalidades: o *modus essendi* (de ser), o *intelligendi* (de pensamento) e o *significandi* (de significar)” (ORLANDI, 2002, p. 09).

Já os séculos XVII e XVIII foram marcados pelas gramáticas gerais, com estudos fortemente racionalistas e que consideravam a linguagem uma representação do pensamento. Destacou-se, nesta época, a *Gramática de Port-Royal* (Gramática geral e racional) de Claude Lancelot e Antoine (1690), cujos “princípios de análise estabelecidos não se prendem a uma língua particular, mas servem a toda e qualquer língua” (PETTER, 2002, p. 12).

Enquanto isso, no século XIX, com um maior conhecimento das línguas, começou-se a comparar as línguas e ao estabelecer semelhanças tanto sonoras quanto gramaticais, deu-se maior destaque à mudança e os aspectos geral e universal perderam valor. A publicação da obra de Franz Bopp, em 1816, marca o nascimento da Linguística Histórica e, como destaca Orlandi (2009, p. 14), a “grande contribuição das gramáticas comparadas foi evidenciar que as mudanças são regulares, têm uma direção. Não são caóticas, como se pensava”.

Portanto, as teorias linguísticas que marcam o desenvolvimento dos estudos linguísticos até o século XIX, revelam-se na busca de desvendar e achar respostas para a natureza da linguagem, e no processo de melhorias nos métodos de análise linguísticas, pois a linguística, antigamente, “não era autônoma, submetia-se às exigências de outros estudos, como a lógica, a filosofia, a retórica, a história, ou a crítica literária” (PETTER, 2002, p. 13). Assim, foi a partir da “criação da *linguística* que essas manifestações da curiosidade do homem tomam a forma de uma *ciência*, com o seu objeto e métodos próprios” (ORLANDI, 2009, p. 09 - grifos da autora).

Vale ressaltar, que essa fundamentação histórico-teórica se faz necessária, uma vez que são estes os saberes linguísticos a serem observados na formação do professor alfabetizador, haja vista o olhar que se objetiva lançar para uma prática pedagógica que contribua para a ampliação do letramento e da aquisição linguística dos discentes sob a ótica da variação linguística e da Sociolinguística Educacional. Desse modo, neste capítulo realiza-se uma breve contextualização sobre a linguística e as suas correntes.

### 3.1 A LINGUÍSTICA TRADICIONAL

No que diz respeito às diferentes ciências da linguagem, a História apresenta diversos modelos teóricos e os seus objetivos específicos, por meio dos quais tenta descrever o sistema linguístico, ou seja, em muitos casos teorizá-lo. Neste sentido, é a partir da reflexão dos pensadores gregos, em torno da linguagem, que a Linguística Tradicional desenvolve-se no século V a.C., com os primeiros estudos de natureza linguística, embora ainda filosóficos.

Segundo Martelotta (2018, p. 45) os “filósofos gregos se interessaram por estudar a linguagem, entre outros motivos, porque queriam entender alguns aspectos associados à relação entre a linguagem, o pensamento e a realidade”, visto que, nesta época a linguagem era considerada a expressão do pensamento e ganhou destaque na retórica, enfatizando a compreensão textual.

Dessa maneira, os gregos, ao filosofarem sobre

[...] as relações entre conceito e a palavra que o designa, ou seja, tentavam responder à pergunta: haverá uma relação necessária entre a palavra e o seu significado? Platão discute muito bem essa questão no *Crátilo*. Aristóteles desenvolveu estudos noutra direção, tentando proceder a uma análise precisa da estrutura lingüística, chegou a elaborar uma teoria da frase, a distinguir as partes do discurso e a enumerar as categorias gramaticais. (PETTER, 2002, p. 12).

Essa discussão sobre a origem das palavras, os nomes e as suas relações com as coisas volta-se aos valores subjetivos, ignora-se o verdadeiro e fecha-se a linguagem em si mesma, uma vez que a denominação das elementos é considerada arbitrária. Assim, de um lado, as discussões envolviam a poética e, de outro, a retórica. Esta apresentava uma técnica mais formal e, de certo modo, normativa. Logo, o interesse tanto pelo uso como pela importância da palavra

contribuiu para o nascimento do discursivo filosófico nesse contexto.

Com o passar do tempo as discussões ampliaram-se para a análise linguística e campos como o morfológico, o sintático e o fonológico surgiram, tornando-se modelo para a definição gramatical. Diante disso, através do que se convencionou denominar de Linguística Tradicional surge a gramática normativa/tradicional, frequentemente, aplicada ao ensino da língua nas instituições educacionais e muito presente nos materiais didáticos, como destaca-se na subseção seguinte.

### 3.1.1 Gramática Tradicional

Na tentativa de descrever e/ou estruturar a linguagem surgem diferentes concepções de língua embasados em modelos teóricos-linguísticos e uma dessas é a gramática normativa ou gramática tradicional que, a fim de prescrever regras através das estruturas da língua que são consideradas corretas e aceitas pela norma culta, é empregada nas escolas.

A gramática tradicional surgiu a partir da tradição filosófica grega e o seu objetivo não é a estrutura sistematizada da língua, mas sim uma indicação de regras. Ou seja, a “chamada gramática tradicional, utilizada como modelo teórico para a abordagem e o ensino da nossa língua nas escolas, tem origem em uma tradição de estudos de base filosófica que se iniciou na Grécia antiga”. (MARTELOTTA, 2018, p. 45).

Dessa maneira, busca-se esclarecer a relação entre as palavras e o mundo e se refletem o contexto da realidade ao seu redor. Outra característica da gramática tradicional, que tem a sua base nesse período da Linguística Tradicional, é o seu caráter normativo. Martelotta (2018, p. 46) esclarece que “ao lado dessa preocupação de caráter filosófico, a gramática grega apresentava uma preocupação normativa, ou seja, assumia a incumbência de ditar padrões que refletissem o uso ideal da língua grega”.

Nesse sentido, ao delinear as estruturas da existência de formas gramaticais corretas, os gramáticos tradicionais abandonam determinadas formas consideradas erradas, mas que são utilizadas pelos falantes na comunicação diária. Nesta perspectiva, alguns estudos limitaram-se à língua escrita, ignorando a existência das diferenças entre o falar e o escrever. O que contribuiu para que falsos

conceitos linguísticos se propagassem:

ao fundamentar sua análise na língua escrita, difundiu falsos conceitos sobre a natureza da linguagem. Ao não reconhecer a diferença entre língua escrita e língua falada passou a considerar a expressão escrita como modelo de correção para toda e qualquer forma de expressão linguística. (PETTER, 2002, p. 19).

Assim, essa teoria de gramática tradicional adota uma visão parcial da língua, sendo incapaz de explicar a natureza da linguagem em sua totalidade. Portanto, apresenta, além de sua base filosófica, uma discussão e aproximação ao que se compreende da língua enquanto estrutura, pois assume “desde a sua origem um ponto de vista prescritivo, normativo em relação à língua” (PETTER, 2002, p. 19).

### 3.2 LINGUÍSTICA HISTÓRICA

Faraco (2005) destaca que há a história da linguística e a linguística histórica. Esta está associada como a primeira ciência que busca desenvolver uma análise das mudanças naturais da língua, na medida que o tempo passa, portanto, estuda a língua e as suas estruturas e uso. Já a Linguística Histórica busca recuperar as origens e expor o desenvolvimento da linguística no tempo. Isto é,

Uma coisa é estudar a história de uma ciência, recuperando suas origens e seu desenvolvimento no tempo — é o que se faz na história da linguística. Outra coisa é estudar as mudanças que ocorrem nas línguas humanas, à medida que o tempo passa, atividade específica dos estudiosos de linguística histórica. (FARACO, 2005, p. 13).

Como ciência, a Linguística Histórica surgiu aproximadamente no final do século XVIII, momento em que as reflexões sobre as mudanças das línguas são estudadas no âmbito científico. Desse modo, contribuiu para o interesse pelo estudo das línguas vivas e o desenvolvimento de métodos comparados no século XIX. Por conseguinte,

A realidade empírica central da linguística histórica é o fato de que as línguas humanas mudam com o passar do tempo. Em outras palavras, as línguas humanas não constituem realidades estáticas; ao contrário, sua configuração estrutural se altera continuamente no tempo. E é essa dinâmica que constitui o objeto de estudo da linguística histórica. (FARACO, 2005, p. 14).

Nesta perspectiva, os estudos em Linguística Histórica comprovaram

que as línguas transformam-se com o passar do tempo. Assim, ao compará-las, estabeleceram-se semelhanças sonoras e gramaticais. Logo, o caráter universal e geral em torno das línguas perdeu o valor e deu-se destaque às mudanças, visto que

o pensamento lingüístico contemporâneo, mesmo que em novas bases, formou-se a partir dos princípios metodológicos elaborados nessa época, que preconizavam a análise dos fatos observados. O estudo comparado das línguas vai evidenciar o fato de que as línguas se transformam com o tempo, independentemente da vontade dos homens, seguindo uma necessidade própria da língua e manifestando-se de forma regular. (PETTER, 2002, p. 12).

Foi essa curiosidade pela linguagem, em especial pelo estudo das línguas vivas e de métodos comparados, que deu maior destaque à mudança lingüística que, de acordo com Orlandi (2009, p. 14), constituiu a “grande contribuição das gramáticas comparadas [...] [pois evidenciou] que as mudanças são regulares, têm uma direção. Não são caóticas, como se pensava”. Como marco do nascimento da Linguística Histórica, tem-se a publicação da obra de Franz Bopp, em 1816.

### 3.2.1 Gramática Histórico-comparativa

A gramática histórico-comparativa surgiu na primeira metade do século XIX e contribuiu para o entendimento de como várias línguas chegaram em suas estruturas, após muitos estudiosos da área da linguística notarem uma grande semelhança entre as línguas da Europa (Sânscrito - língua antiga dos livros sagrados da Índia, especialmente, com o grego e o latim).

Alguns pesquisadores acreditavam na hipótese de que as línguas (Sânscrito, Latim e Grego), tiveram suas origens em uma língua mãe, que talvez não existisse mais. Por isso, o intuito das pesquisas era o de descobrir como essas línguas se estruturavam, quais as suas regras gramaticais, características e como se dava o seu funcionamento.

De acordo com Martelotta (2018) a semelhança identificada “pode ser ilustrada com os termos correspondentes ao sentido da palavra portuguesa ‘mãe’ (mulher que gera filhos): *maatar*, em sânscrito; *māter*, em latim; *mētēr*, em grego; *mother*, em inglês, *mutter*, em alemão” (p. 47-48 - grifos do autor). Desse modo, com o desenvolvimento dessas observações ou descobertas, os estudos se fortaleceram ainda mais, tendo em vista que

descoberta de semelhanças entre essas línguas e grande parte das línguas européias vai evidenciar que existe entre elas uma relação de *parentesco*, que elas constituem, portanto uma *família*, a *indo-européia*, cujos membros têm uma origem comum, o *indo-europeu*, ao qual se pode chegar por meio do método histórico-comparativo. (PETTER, 2002, p.12-13 - grifos da autora).

Assim, ao comparar as línguas, não foi apenas as semelhanças que se destacaram, mas principalmente, “as diferenças entre duas ou mais línguas [ao] apresentarem um alto grau de regularidade e sistematicidade, o que foi visto como um sintoma de que essas línguas tinham uma origem comum. (MARTELOTTA, 2018, p. 48).

Portanto, este método desenvolveu-se ao comparar a língua a outros sistemas fonéticos e gramaticais, bem como no âmbito do vocabulário, possibilitando retratar que elas são semelhantes, apesar das diferenças existentes. Para os neogramáticos, uma segunda geração de comparatistas influenciados pelas ideias positivistas, no final do século XIX, retratam que as mudanças fonéticas na língua aconteciam de forma mecânica. Contudo, ao tratarem as mudanças linguísticas como conseqüências individuais, os neogramáticos não explicaram, “de modo mais sistemático, como os contextos de comunicação poderiam interferir no uso individual, limitando-se, nesse sentido, a descrever processos de analogia e empréstimo” (MARTELOTTA, 2018, p. 53).

Embora a gramática comparativa tenha produzido um amplo saber sobre a história das línguas ao observar a “sua estrutura interna e trazer consideráveis avanços em termos metodológicos, ela não chegou a construir uma teoria consistente sobre a estrutura do funcionamento das línguas naturais” (MARTELOTTA, 2018, p. 53). Com a chegada do século XX se produz uma “mudança central e total dessa atitude, que se expressa no caráter científico dos novos estudos linguísticos, que estarão centrados na observação dos fatos da linguagem” (PETTER, 2002, p. 13), como se verá a seguir.

### 3.3 LINGUÍSTICA MODERNA

A teoria estruturalista da linguagem consolidou-se com os estudos de Ferdinand de Saussure, no início do século XX, e marcou o surgimento da Linguística Moderna que, segundo Calvet (2002, p. 11), “nasceu da vontade de Ferdinand de



Saussure de elaborar um modelo abstrato, a *língua*, a partir dos *atos de fala*” (CALVET, 2002, p. 11 - grifos do autor). Logo, o estruturalismo, enquanto precursor dos estudos linguísticos modernos, impulsionou a linguística como uma ciência autônoma.

Neste sentido, o estruturalismo

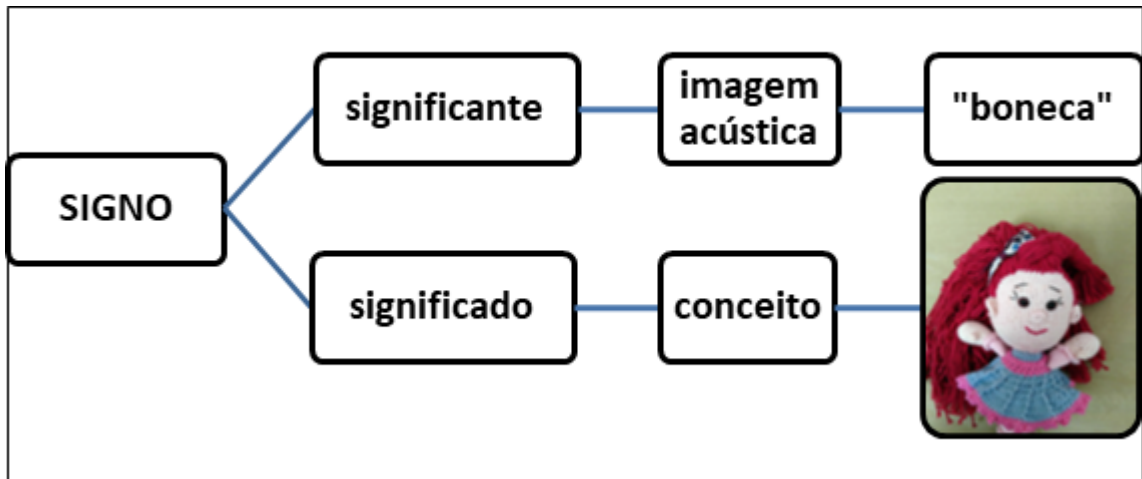
compreende que a língua, uma vez formada por elementos coesos, inter-relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras, constitui uma organização, um sistema, uma estrutura. Essa organização dos elementos se estrutura seguindo de leis internas, ou seja, estabelecidas dentro do próprio sistema (COSTA, 2018, p. 114)

Desse modo, por considerar a fala algo dependente do indivíduo, Saussure determina a língua como objeto da linguística e exclui a fala por não considerá-la sistemática. Nesta perspectiva, “a língua é forma (estrutura), e não substância (a matéria a partir da qual ela se manifesta)” (COSTA, 2018, p. 115). Ou seja, “a *língua* é um sistema abstrato, fato social, geral, virtual; a *fala*, ao contrário, é a realização concreta da língua pelo sujeito falante, sendo circunstancial e variável” (ORLANDI, 2009, p. 22).

Diante disso, dentre as contribuições de Saussure, destacam-se também algumas dicotomias como língua e fala; significante e significado; sincronia e diacronia; sintagma e paradigma. Assim, ao não considerar a relação existente entre língua e uso, o estruturalismo partia do princípio do estudo da língua em si mesma e por si mesma. Embora Saussure considerasse a língua um fato social, separou a língua e fala, definindo esta como heterogênea, assistemática e concreta, o contrário da língua que é abstrata, sistemática e homogênea. A partir dessa separação observa-se que a “linguagem tem um lado social, a *língua* (ou *langue*, nos termos saussureanos), e um lado individual, a fala (ou *parole*, nos termos saussureanos), sendo impossível conceber um sem o outro” (COSTA, 2018, p. 116).

Para explicar o desenvolvimento das unidades que formam o sistema, Saussure propõe um estudo da língua através dos signos linguísticos. Nesta acepção, o signo é o resultado da união do significante (imagem acústica) e do significado (conceito). Este é o elemento que dá ordem das abstrações enquanto que a imagem acústica não se direciona a um objeto do mundo, mas ao todo que se está associado, como pode ser observado na Imagem 2:

Imagem 2: Sistematização do significante e significado



Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, o significado “representa o sentido que é atribuído ao significante – o sentido, por exemplo, que atribuímos ao significante ‘linguagem’ anteriormente mencionado como ‘capacidade humana de comunicação verbal’” (COSTA, 2018, p.119). Nesta dicotomia, é “fundamental observar que a imagem acústica não se confunde com o som, pois ela é, como o conceito, *psíquica* e não física. Ela é a imagem que fazemos do som em nosso cérebro” (ORLANDI, 2009, p. 21).

Nesta relação, a união entre o significante e o significado é arbitrário, e o que importa é que uma vez atribuído tal nome, este “passa a ter um valor na língua, nós o associamos, no nosso cérebro, com a ideia de cão, e não se pode chamar o ‘cão’ de ‘gato’” (ORLANDI, 2009, p. 22).

Diante disso, por meio dos estudos da linguística histórica focados na mudança dos signos com o passar dos anos, em que se retratou a existência de uma visão sincrônica e diacrônica da língua, Saussure propõe um estudo ligado não no processo de como as línguas evoluem, mas como elas se estruturam, visto que

enquanto o estudo sincrônico de uma língua tem como finalidade a descrição de um determinado estado dessa língua em um determinado momento no tempo, o estudo diacrônico (através do tempo) busca estabelecer uma comparação entre dois momentos da evolução histórica de uma determinada língua. (COSTA, 2018, p. 117).

Sendo assim, Saussure concentra-se em um determinado momento histórico e utiliza-se da sincronia para estudar a linguagem, uma vez que lhe interessa

como as línguas funcionam e não as suas modificações no transcorrer da história.

Quanto à dicotomia sintagma e paradigma, tem-se no funcionamento da linguagem esses dois modos: a combinação (sintagmáticas) e a seleção (paradigmáticas). As sintagmáticas são “decorrentes do caráter linear da linguagem dizem respeito às articulações entre os sintagmas e relacionam-se às diversas possibilidades de combinação entre essas unidades” (COSTA, 2018, p. 121). Já as paradigmáticas anunciam-se em relações “*in absentia*, pois caracterizam a associação entre um termo que está presente em um determinado contexto sintático com outros que estão ausentes desse contexto, mas que são importantes para a sua caracterização em termos opostos” (COSTA, 2018, p. 121).

### 3.3.1 Gramática Estrutural

A gramática estrutural se desenvolveu no início do século XX e, ao tratar as línguas como sistemas, impulsionou os estudos linguísticos de natureza formalista. Deste modo, caracteriza-se “como uma tendência de descrever a estrutura gramatical das línguas, vendo-as como um sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações de acordo com leis internas, ou seja, inerentes ao próprio sistema” (MARTELOTTA, 2018, p. 53).

Em linhas gerais, a gramática estrutural caracteriza-se como uma corrente descritiva, pois “compreende que a língua, uma vez formada por elementos coesos, inter-relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras, constitui uma organização, um sistema, uma estrutura” (COSTA, 2018, p. 114).

Sendo assim, a gramática estrutural ao tentar organizar e apresentar uma estrutura linguística, estabeleceu um conjunto de leis internas e de elementos que se unem para formar unidades maiores. Para tanto, Saussure foca-se na língua, por entender que “a *langue* constitui um fenômeno coletivo, sendo compartilhada e produzida socialmente. Isso significa que a língua é *exterior ao indivíduo*, sendo interiorizada coercitivamente por eles” (MARTELOTTA, 2018, p. 53).

Nesta acepção,

o estudo linguístico deve deixar de lado os aspectos interativos associados ao ato concreto da comunicação entre os indivíduos, restringindo-se a observar o conhecimento compartilhado que os interlocutores possuem e sem o qual a comunicação entre eles seria impossível: o sistema linguístico. (MARTELOTTA, 2018, p. 54).

Diante disso, a gramática estrutural mantém-se abstrata e apenas descreve o sistema linguístico, observando como os elementos da linguagem juntam-se para formar unidades maiores em cada organização linguística diferente. Assim, ao considerar as línguas “como um sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações internas” (MARTELOTTA, 2018, p. 55), a gramática estrutural apresenta-se como descritiva. Inclusive, ao excluir a fala do seu objeto de estudos, descarta as situações comunicativas e o contexto imediato em que ocorrem.

Segundo Martelotta (2018, p. 57-58), foram escolhas como estas que, “associadas sobretudo aos seus métodos de base empirista, que descreviam bem as diferentes línguas, mas tinham dificuldade em explicar existência de universais linguísticos” que limitaram a tendência estruturalista, mas que impulsionaram outras correntes linguísticas, como, por exemplo, a gerativa.

### 3.4 LINGUÍSTICA GERATIVA

A Linguística Gerativa iniciou nos Estados Unidos, nos anos de 1950, com Noam Chomsky, a partir de uma teoria conhecida como gerativismo. É uma ciência de estudos da linguagem que “analisa a estrutura gramatical das línguas, vendo-a como o reflexo de um modelo formal de linguagem preexistente às línguas naturais e faz desse modelo o próprio objeto de estudo da linguística” (MARTELOTTA, 2018, p. 58).

Assim, a partir de um conjunto de sentenças finitas ou infinitas, Chomsky, que foi discípulo de Harris (distribucionista), concebe a linguagem como algo inato, que faz parte do ser humano e elabora uma reflexão de linguagem objetivando a teoria. Desse modo, além de descritiva, a linguagem passa a ser também explicativa e científica.

Se no estruturalismo há uma separação entre língua e fala, no gerativismo há uma divisão entre competência linguística e desempenho. A primeira consiste na capacidade de compreensão e de formulação de frases e o segundo na sua utilização. Portanto, a relação do sujeito com a linguagem ocorre no domínio que o falante possui de um conjunto de regras que possibilita reproduzir e compreender inúmeras sentenças, ajustando ao vocabulário as que mais lhes são adequadas ao

momento.

De acordo com Martelotta (2018), com o objetivo de investigar quais são as características do gerativismo, as estruturas das línguas deixam de ser analisadas e interpretadas como um condicionamento social e passam a ser interpretadas como uma função mental natural, pois o gerativismo considera que a linguagem é inata aos seres humanos e não uma característica desenvolvida socialmente em contato com a comunidade linguística.

Dessa maneira, a corrente gerativa preocupa-se em entender e explicar o funcionamento da linguagem em correlato à biologia, uma vez que

a capacidade humana de falar e entender uma língua (pelos menos), isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendida como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam os behavioristas), a qual deve estar radicada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a constituir a competência linguística de um falante. Essa disposição inata para a competência linguística é o que ficou conhecido como *faculdade da linguagem*. (KENEDY, 2009, p. 129 - grifos do autor).

A esse respeito, pontua Kenedy (2018, p. 129), que a “morada da linguagem passa a ser a mente humana”. Logo, o objeto de estudo deixa de ser o sistema, para a busca da compreensão racional cognitivo, interligado à faculdade de linguagem que é inata, visto que faz “parte da natureza do homem. E como o homem é caracterizado pela racionalidade, a relação fundamental para essa linha de estudos é a relação entre a linguagem e o pensamento” (ORLANDI, 2009, p. 39-40).

Diante disso, Chomsky, através da gramática transformacional, procurou trabalhar com as estruturas sintáticas de maneira a impulsionar o seu estudo teórico-científico e definiu duas regras tipológicas, as sintagmáticas: responsáveis pelas estruturas abstratas; e as de transformação: que transformam as estruturas abstratas em sequências finais (ORLANDI, 2009). Chomsky também desenvolveu os conceitos de estrutura superficial e estrutura profunda nas quais, em sua teoria-padrão, o “componente sintático é constituído pela *base*, que gera as estruturas profundas, e pelas *transformações* que levam às estruturas superficiais” (ORLANDI, 2009, p. 42).

A linguística que até então era apenas descritiva, passa a ser com Chomsky também explicativa e científica. Assim, inspirado “no racionalismo e na tradição lógica dos estudos da linguagem, ele propõe uma teoria a que chama de

*gramática* e centra seu estudo na *sintaxe* [...] um nível autônomo, central para a explicação da linguagem” (ORLANDI, 2009, p. 37). Logo, tem-se na gramática gerativa uma metodologia que envolve a dedução, perspectiva que parte do abstrato para o concreto.

### 3.4.1 Gramática Gerativa

A gramática gerativa surgiu em 1957, a partir dos estudos de Noam Chomsky, com o livro *Estruturas sintáticas*. O modelo gerativo apresenta o uso ilimitado e a capacidade dos indivíduos de construir e atingir sentenças nunca ouvidas antes. A língua, portanto, é vista como um agrupamento infinito a partir de um finito de elementos. Esse modelo de gramática apresenta e descreve a capacidade do indivíduo de emitir e compreender frases inéditas.

A esse respeito, Martelotta (2018, p. 58) esclarece que o gerativismo “analisa a estrutura gramatical das línguas, vendo-a como o reflexo de um modelo formal de linguagem preexistente às línguas naturais e faz desse modelo o próprio objeto de estudo da linguística” e a linguagem volta a ser considerada sob o prisma universal, como fruto de uma relação de princípios inatos. Contudo,

Essa noção de linguagem, associada à lógica universal, que ressalta nossa capacidade de criar um número infinito de frases, não leva em conta a perspectiva de quem produz o discurso ou sua criatividade ao adaptar sua fala aos diferentes contextos comunicativos, não dando conta adequadamente de traços básicos, associados às línguas, como variação e mudança. (MARTELOTTA, 2018, p. 62).

Nesta perspectiva, Chomsky assume uma posição semelhante à de Saussure (língua x fala), ao afirmar que o objeto de estudo da linguística deve ser a competência e não o desempenho, corroborando para que, em ambas as correntes, fosse deixado de lado as situações reais de fala. Para Chomsky, a competência consiste na “capacidade - em parte inata e em parte adquirida - que o falante possui de formular e compreender frases em uma língua e caracteriza o ‘desempenho’ como a utilização concreta dessa capacidade”. (MARTELOTTA, 2018, p. 60).

Nesta acepção gerativa, Petters (2007, p. 15) esclarece que o “desempenho pressupõe a competência, ao passo que a competência não pressupõe desempenho”, tendo em vista que se diferencia “aquilo que as pessoas sabem

daquilo que as pessoas efetivamente fazem” (MARTELOTTA, 2018, p. 60). Portanto, a competência pode ser percebida pela capacidade que o indivíduo tem dentro de si, caracterizando um conjunto de regras que carrega consigo desde a infância. Assim, parte-se de uma “uma noção idealizada de competência, característica de um falante/ouvinte igualmente idealizado, que utilizaria de modo regular seu conhecimento linguístico, independentemente das diferentes situações reais de comunicação” (MARTELOTTA, 2018, p. 60).

Dessa maneira, ao desconsiderar tanto as situações como os falantes reais, Chomsky seleciona a competência em detrimento do desempenho, tal qual Saussure ao optar apenas pela língua e descartar a fala. Por fim, as duas correntes deixam de lado o uso real da linguagem. Isso ocorre porque ambas concepções compreendem o formalismo e correspondem à linguística do significante ou imanente. Em contrapartida surge o funcionalismo que procura relacionar a estrutura gramatical com os contextos de comunicação que a utiliza.

### 3.5 LINGUÍSTICA FUNCIONAL

A linguística funcional é uma corrente teórica desenvolvida a partir da base estrutural dos estudos saussurianos. Desenvolveu-se no século XX, com vistas a analisar e descrever o funcionamento desse sistema. No funcionalismo, a linguagem é idealizada como instrumento de interação com o objetivo de “explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso” (CUNHA, 2018, p. 157).

Uma característica importante da corrente funcionalista versa sobre o processo de aquisição da linguagem, que se desenvolve através das necessidades e habilidades oriundas das situações de interação em que os falantes estão inseridos e que constroem a gramática da língua. Sendo assim, o funcionalismo defende

a visão de que a linguagem não constitui um conhecimento específico, como propõem os gerativistas, mas um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas integradas ao resto da psicologia humana. [...] Ou seja, os conceitos humanos associam-se à época, à cultura e até mesmo a inclinações individuais caracterizadas no uso da linguagem (CUNHA, 2018, p.158).

Neste sentido, o estudo na concepção funcional é diferenciado, pois

ultrapassa os fenômenos estruturais. Desse modo, “a língua não constitui um conhecimento autônomo, independente do comportamento social, ao contrário, reflete uma adaptação, pelo falante, às diferentes situações comunicativas” (CUNHA, 2018, p. 158).

Portanto, o funcionalismo considera que a competência do indivíduo não está somente interligada em codificar e decodificar sua fala e expressões, mas também em interpretar todos esses processos de forma satisfatória, pois “a situação comunicativa motiva a estrutura gramatical, o que significa que uma abordagem estrutural ou formal não é apenas limitada a dados artificiais, mas inadequada como análise estrutural” (MARTELOTTA, 2018, p. 63).

Assim, a linguística funcional está relacionada aos métodos criativos utilizados pelos falantes para organizar funcionalmente o seu discurso para um ouvinte e em uma determinada situação comunicativa. Logo, se caracteriza por duas propostas de análise linguística: “a) a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si; b) as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico” (CUNHA, 2018, p. 158). Isto é, há uma intrínseca relação entre a linguagem e a sociedade, tendo em vista essa ferramenta de interação social.

A linguística funcional sustenta-se do discurso e o discurso alimenta-se dos padrões gramaticais para desenvolver as conexões em sua fala, desenvolvendo o desempenho comunicativo, isto é, a parcialidade existente nos processos expressivos dos falantes conduz à necessidade de utilizar padrões gramaticais, pois objetiva-se reforçar a informação do discurso.

### 3.5.1 Gramática Cognitivo-funcional

A gramática cognitivo-funcional é um estudo da linguagem com uma abordagem de conhecimento e ligação com a experiência humana. Os conjuntos de unidades são estudados através das estruturas da linguagem, não somente como formas independentes, mas com exposições cognitivas gerais, com uma organização abstrata e mecanismos de desenvolvimento de uma experiência cultural, individual e social.

Pode-se afirmar que

a gramática cognitivo-funcional alarga o escopo dos estudos linguísticos para



além dos fenômenos estruturais e que, portanto, seu ponto de vista é distinto. Esse tipo de gramática analisa a estrutura gramatical, assim como as gramáticas estrutural e gerativa, mas também analisa a situação de comunicação inteira: o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo. (MARTELOTTA, 2018, p. 63).

Assim, a análise cognitivo funcional tem como foco as estruturas que a língua determina no uso. Um processo de aparente constância que convive com a mudança e é desenvolvido pelos indivíduos em suas práticas discursivas frequentes. Portanto, gramática e discurso não podem ser separados. Desse modo, a concepção cognitivo funcional de gramática

adota a concepção de que realmente existem universais conceptuais, mas eles apenas motivam os conceitos humanos, não tendo capacidade de prevê-los de modo determinante. Ou seja, esses universais conceptuais não delineiam de modo fechado e definitivo o pensamento humano, já que, por se concretizarem em situações reais de interação social, sua natureza admite a influência de fatores socioculturais (MARTELOTTA, 2018, p. 65).

Neste sentido, a perspectiva cognitivo-funcional leva em consideração o funcionamento da língua relacionado aos fatores e práticas sociais, interacionistas e cognitivas. Desse modo, as abordagens de estruturas gramaticais não podem ser afastadas do significado, visto que se relacionam com elementos integrados da linguagem, em um conceito de compreensão mais receptivo e expressivo, que direciona a estrutura teórica para atender o desenvolvimento comunicativo. Ou seja, assim como as gramáticas estrutural e gerativa, a cognitiva funcionalista também analisa a estrutura linguística, porém agrega a situação de comunicação real, com as interlocuções, os falantes e o cenário de interação.

Diante disso, áreas como a Linguística Textual, a Sociolinguística (como se verá a seguir), entre outras, correlacionam-se com esta corrente, pois consideram que a “gramática não pode ser vista como independente do uso concreto da língua, ou seja, do discurso” (MARTELOTTA, 2018, p. 63).

### 3.6 SOCIOLINGUÍSTICA

É a partir dessas três tendências linguísticas (Estruturalismo, Gerativismo e Funcionalismo) que a Sociolinguística apresenta-se, uma vez que aproveita as análises (fonológicas, morfológicas e sintáticas) do estruturalismo e do gerativismo e as relaciona aos fatores sociais. Isso ocorre porque a linguagem passa

a ser vista com um reflexo da sociedade, isto é, das estruturas sociais. Logo, a língua é considerada dinâmica e heterogênea.

Calvet (2002), ao apresentar o viés social da língua defendido por Antoine Meillet, faz uma correlação com a perspectiva estruturalista saussuriana, destacando as divergências conceituais entre estes dois linguistas. Se para Saussure a língua é considerada um sistema abstrato, para Meillet isto é inexplicável, pois está afastada da realidade.

Neste sentido, Meillet primava pelo caráter social da língua, onde mencionava uma abordagem que associava os elementos internos e externos da língua, como um desenvolvimento conjunto do sincrônico e do diacrônico. Desse modo, “enquanto Saussure busca elaborar um modelo abstrato da língua, Meillet se vê em conflito entre o *fato social* e o *sistema que tudo contém*” (CALVET, 2002, p. 15).

É com Basil Bernstein, sociólogo inglês, que o caráter sociológico dos falantes e a situação real da linguagem são consideradas conjuntamente, uma vez que para este estudioso “a estrutura social determina, entre outras coisas, os comportamentos linguísticos” (CALVET, 2002, p. 18). Assim, a partir da perspectiva da diferença social procurou-se descrever as diferenças linguísticas. Abordagem que foi questionada por William Labov, principalmente, no que diz respeito ao termo “códigos” utilizado pelo sociólogo. Segundo Labov, não se trataria de códigos, mas sim de estilos. Embora Bernstein tenha recebido inúmeras críticas, suas pesquisas impulsionaram o estudo social da língua.

Em maio de 1964, incentivados por William Bright, pesquisadores como John Gumperz, Dell Hymes, William Labov, Charles Ferguson, John Fischer, entre outros, participaram de uma conferência, em Los Angeles, sobre sociolinguística. Os estudos apresentados foram sintetizados por Bright que tentou definir o campo sociolinguístico, destacando que a variação não é livre, pois está articulada às variáveis sociais que podem ser sistematizadas (CALVET, 2002). Assim, para Bright o processo de condicionamento da diversidade linguística está relacionado à identidade social do indivíduo falante, do receptor e o contexto de fala. Mas é apenas com Labov que essa subordinação da sociolinguística a outras áreas, como a antropologia e a sociologia, vai desaparecendo.

De acordo com Calvet (2002), Labov retoma algumas ideias defendidas por Meillet, como, por exemplo, a influência das estruturas sociais nas variações linguísticas, e amplia o escopo teórico em torno da língua como fato social,

uma vez que analisa situações concretas de uso da linguagem, enquanto Meillet se manteve no estudo de línguas mortas. Tem-se com Labov o nascimento da teoria variacionista, firmada na década de 1960, nos Estados Unidos.

A “sociolinguística variacionista” ou “teoria da variação” é considerada uma abordagem relacionada à aplicabilidade da língua, pois permite analisar como as diversas representações linguísticas cruzam-se, executam-se ou encerram-se com o tempo. Isto é, a “abordagem variacionista baseia-se em pressupostos teóricos que permitem ver regularidade e sistematicidade por trás do aparente caos da comunicação do dia a dia” (CEZARIO; VOTRE, 2018, p. 142).

Na organização da língua as variantes correspondem a diferentes formas de descrever a mesma coisa e possuem validade e probabilidade de produção, visto que configuram “um conjunto de elementos diferentes de outro, conjunto de outro grupo, de outra localidade ou de outro contexto. O linguista pode demonstrar que a variação é previsível e determinada por fatores linguísticos e/ou extralinguísticos” (CEZARIO; VOTRE, 2018, p. 146).

Dessa maneira, a sociolinguística enxerga a língua como algo ao mesmo tempo linguístico e social, correlacionados, e analisa as diferenças linguísticas e as variantes existentes em um meio social predeterminado, tendo como base os elementos tanto internos como externos, que interferem no uso da língua gerando a variação. Assim, “a sociolinguística veio preencher um vazio deixado pelo gerativismo, que considera objetivo legítimo de estudo apenas o aspecto interior das línguas e a competência linguística.” (CEZARIO; VOTRE, 2018, p. 147).

Sendo assim, a sociolinguística objetiva sistematizar a variação que existe na linguagem que está sempre em movimento, haja vista a fluidez da sociedade, e volta o seu objeto de estudo ao comportamento linguístico, com foco na observação de comunidades de fala. Portanto, quando a língua e a linguagem são empregadas para a comunicação, utiliza-se um conjunto de regras e de direitos definidos por normas socioculturais que reforçam os papéis próprios do social.

Logo, esse domínio sociodiscursivo é o espaço social onde as pessoas interagem. Sendo assim, concorda-se com Calvet (2002, p. 12), quando afirma que “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”. Como demonstrou Labov, “a mudança linguística é impossível de ser compreendida fora da vida social da comunidade em que ela se produz, pois pressões sociais são exercidas constantemente sobre a língua”

(CEZARIO; VOTRE, 2018, p. 147). Portanto, considerar esta corrente linguística como um importante estudo dos fatos sociais da fala é reconhecer que a língua é constante e impermanente.

Inclusive, o falante que está inserido em uma comunidade de fala se relaciona e interage com indivíduos de outras comunidades, adquirindo novas experiências e trocas linguísticas diversificadas e que contribuem para a construção de novos significados, uma vez que a linguagem apresenta diferenças lexicais, gramaticais e fonéticas distintas devido ao contexto, ao ouvinte ou ao meio através do qual a informação é transmitida (fala ou escrita, carta, e-mail, artigo, etc.)” (CEZARIO; VOTRE, 2018, p. 145).

Os domínios da sociolinguística não se restringem apenas à descrição ou à explicação linguístico-social de fenômenos possíveis de variação, pois são inúmeros os avanços e contribuições voltadas ao ensino de línguas, seja materna ou estrangeiras. Por conseguinte, ao fundamentar-se nos usos reais da linguagem, a sociolinguística reflete sobre as variações e mudanças que fazem parte do repertório dos falantes, mas que, do ponto de vista normativo, ainda não fazem parte dos manuais gramaticais. Inclusive, desmistifica a marcação simbólica de falante ideal em prol do destaque do falante real.

Nesta perspectiva educacional, tendo em vista a temática e o objeto de análise do presente estudo, discorre-se, a seguir, a respeito da Sociolinguística Educacional e de suas contribuições para o ensino de português Língua Materna.

### 3.6.1 Sociolinguística Educacional

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil já passou por várias fases teóricas e resquícios de diferentes concepções se fazem presentes no ensino e na aprendizagem da língua, principalmente, as de natureza formalista e normativa. As tendências que versam sobre a linguagem em contexto social, ainda, surgem de maneira branda e esporádica.

A esse respeito, Martins, Vieira e Tavares (2016) esclarecem que a “primeira dessas concepções, costuma-se atribuir, muitas vezes, um perfil *normativo*, com intenção de regular o comportamento social.” (grifos dos autores), perfazendo uma supervalorização da norma de prestígio e que fundamenta a *norma-padrão gramatical*. Enquanto que na segunda “cabe o perfil daquilo que é *normal, costumeiro*,

na prática das comunidades de fala, configurando, assim, efetivas variedades linguísticas” (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2016, p. 11).

É na concepção linguística como atividade social que está a Sociolinguística Educacional, pois esta trata a língua como um elemento importante no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. É na interação que une vários aspectos, onde relaciona pessoas e determinados grupos no processo de interpretação, em que os significados da língua são construídos. Portanto, a Sociolinguística Educacional preocupa-se com o desenvolvimento da linguagem no âmbito do ensino e traz consideráveis contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem de língua materna e de segundas línguas.

Vale ressaltar a importância da sociolinguística na sala de aula e no ensino da Língua Portuguesa, uma vez que ela auxilia na percepção das realidades linguísticas presentes tanto nas trocas verbais como nos contextos sociais. Assim, “a Língua Portuguesa, como todas as outras línguas humanas, é para ser compreendida como um organismo vivo, heterogêneo, passível de variação e mudança, que sofre a influência de vários fatores lingüísticos e não lingüísticos.” (BORTONI-RICARDO, s/d, p.1).

Desse modo, a escola não deve ser exclusivamente um lugar em que os alunos irão adquirir, de forma sistemática, os recursos comunicativos que lhes darão acesso ao desempenho coeso e competente das práticas sociais especializadas, mas também um espaço em que se trabalhe com a diversidade linguístico-cultural, pois objetiva-se “demonstrar que a escola precisa tornar-se culturalmente sensível para lidar competentemente com a variação lingüística e cultural de nossas crianças” (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 102).

Contudo, no ambiente escolar, ainda prevalece a concepção de norma culta, partindo da estrutura de gramática normativa, como um padrão de ensino da língua portuguesa. Sendo assim, tendo como base os estudos na área da sociolinguística educacional, é preciso possibilitar que os alunos se tornem

usuários muito mais competentes quanto aos diversos usos da língua, [o que] não significa levá-los a memorizar as regras da gramática normativa ou a falar “certo”, mas permitir-lhe a escolha da forma de fala ou de escrita adequada à cada situação comunicativa, considerando as características e condições do contexto de produção, isto é, saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas. (BORTONI-RICARDO, s/d, p. 1).

Para tanto, os professores necessitam discutir a presença da variação linguística com seus alunos e revelar como existem as intercorrências, por que são diferentes, como a sociedade encara essa variação, seus preconceitos e qual a influência disso na vida das pessoas. Nessa perspectiva,

propõe que os professores desenvolvam uma pedagogia da variação linguística, a partir do reconhecimento de que não existe erro nos usos que os falantes fazem de sua língua materna, sendo necessário desconstruir modos de pensar equivocados, principalmente no trabalho escolar com a linguagem. (FARACO, 2008, p. 73).

O professor deve fundamentalmente estabelecer os métodos e as melhores abordagens a serem desenvolvidas de acordo com os objetivos e o perfil dos alunos, sempre avaliando e se adequando às necessidades de quem aprende. Sendo assim, o docente tem papel fundamental de acompanhar o ritmo da aprendizagem e atuação dos alunos. A esse respeito, Bortoni-Ricardo explica que:

é objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares (BORTONI-RICARDO, 2005, p.128).

É preciso compreender as necessidades dos estudantes, reconhecendo o ritmo com que cada um desenvolve o seu processo de aprendizagem e avançar, tendo a precaução de não inibir a expressividade deles. Além disso, é fundamental variar as técnicas de “correção”, ao invés de olhar as inadequações como “erros”, considerá-las como tentativas de acerto e ir adaptando a sua didática conforme são percebidas as diferentes relações dos sujeitos com a linguagem.

Sob o viés culturalmente sensível, cabe ao docente

conhecer o perfil das variantes com que lida diariamente nas produções de seus alunos, avaliar sua natureza e orientar os estudantes na busca da adequação dos textos que produzem em relação ao gênero e à situação interacional em que se encontram e no reconhecimento das variantes pouco familiares nos textos que leem e interpretam na sala de aula (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2016, p. 12-13).

Por conseguinte, existem muitos conjuntos ligados por variedades linguísticas que estão em fluxo na sociedade e nenhuma dessas variedades podem

ser colocadas como "erradas", pois não existe língua homogênea. O que se efetiva é um preconceito linguístico, que tem um efeito negativo tanto sobre os alunos quanto sobre a linguagem. Em muitas situações ocorre uma intolerância sobre uma palavra inadequada, uma concordância verbal que não é realizada, entre outros, e não se pode menosprezar nenhum tipo de variação, de acordo com o comum existente na língua que é assimilada por cada um.

Neste sentido, Bortoni-Ricardo (2009) reforça o pedido de construção de uma sociolinguística com novos instrumentos que auxiliem os professores a instigar em seus alunos habilidades cognitivas necessárias para uma aprendizagem mais efetiva, expandindo a sua competência comunicativa e a capacidade de desenvolver atividades nos âmbitos escolares no seu dia a dia.

Diante disso, com o objetivo de mostrar que os conhecimentos na área de linguística são importantes para a prática do professor-alfabetizador, refletindo na maneira como ele trabalha a língua portuguesa e de como agirá frente às variações linguísticas presentes em sala de aula, no próximo capítulo, reflete-se sobre os saberes (sócio)linguísticos abordados por Dias e Sturza (2017), Correa (2017), Oliveira e Cyranka (2013) e Bortoni-Ricardo (2004), que constituíram as fontes de inspiração para esta pesquisa.

#### **4 O SABER (SÓCIO)LINGUÍSTICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Os estudos e as diferentes teorias sobre o ensino da Língua Portuguesa ao longo dos tempos nas escolas brasileiras estão ligados ao desenvolvimento da Linguística, como sendo uma ciência que estuda a linguagem humana e que está interligada à fala e à escrita. Esses estudos da linguagem alteram, conseqüentemente, o cenário no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Portanto os deslocamentos teóricos confirmam o caráter dinâmico da linguagem, uma vez que em cada momento histórico e social, ela é compreendida e utilizada pelos indivíduos de forma diferenciada e com a finalidade de atender às necessidades de cada momento.

As principais concepções de linguagem que norteiam o ensino de Língua Portuguesa surgem mediante a compreensão de que toda e qualquer metodologia de ensino está relacionada a uma escolha política e social que envolve teorias de compreensão e interpretação da realidade. Sendo assim, o entendimento sobre a linguagem ou a concepção dela revelada na prática pedagógica do professor por meio das atividades, apresentam-se como um fator significativo para o ensino da Língua Portuguesa.

Neste sentido, ao definir a temática do estudo na relevância dos saberes (sócio)linguísticos na prática de ensino do professor alfabetizador dos anos iniciais, Ensino Fundamental I, foram realizadas buscas sobre o assunto e selecionadas quatro literaturas como base: 1. O saber linguístico: um olhar sobre a formação docente no curso de pedagogia da UFSM (DIAS; STURZA, 2017); 2. Reflexões sobre política linguística e ensino de línguas: configurações de língua(gem) que orientam a formação inicial de professores (CORREA, 2017); 3. Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua (OLIVEIRA; CYRANKA, 2013); e 4. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* (BORTONI-RICARDO, 2004).

No primeiro artigo, “O saber linguístico: um olhar sobre a formação docente no curso de pedagogia da UFSM”, Dias e Sturza (2017) ressaltam a importância de se ter um conhecimento mais aprofundado da abordagem linguística, visto que a presença desta na formação do futuro professor alfabetizador se faz necessária, tanto no ensino de língua materna como no ensino de línguas



estrangeiras, com um foco de possibilitar aos estudantes uma abordagem de aprendizagem mais efetiva da língua padrão e escrita, sem um preconceito sobre a sua linguagem espontânea:

sendo assim, nos perguntamos se o que se quer nestas disciplinas é estudar o funcionamento da linguagem ou ter um domínio de conteúdo da língua, já que nos deparamos com uma aquisição mecanicista do que as gramáticas dizem, o que reforça o domínio da Língua Portuguesa e não dos aspectos relativos ao funcionamento da linguagem, que requer discutir outras dimensões da linguagem e outros enfoques teóricos, para tratar a língua como discurso, a língua como interação social, a língua no uso (DIAS; STURZA, 2017, p. 165).

Diante disso, é necessário que os professores tenham acesso aos conhecimentos (sócio)linguísticos e a suas funcionalidades no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que o saber linguístico é muito importante para o pedagogo, pois “cabe a ele compreender este objeto língua nas suas diferentes concepções, sobretudo porque a língua que a escola ensina é colocada a funcionar por seus falantes já tendo uma gramática, já em funcionamento” (DIAS; STURZA, 2017, p. 151).

Já em seu artigo “Reflexões sobre política linguística e ensino de línguas: configurações de língua(gem) que orientam a formação inicial de professores”, Correa (2017) discute de forma qualitativa a compreensão que os professores em nível de formação têm sobre os estudos da língua(gem) para assim discutir o ensino de língua, buscando resultados para auxiliar um maior desenvolvimento das práticas sociolinguísticas em sala de aula e para que se tenha uma maior compreensão das práticas de linguagem. Para tanto, a pesquisadora suscita a reflexão sobre uma pedagogia da variação linguística e as contribuições desta vertente ao ensino da Língua Portuguesa.

Enquanto isso, no artigo “Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da Língua” Oliveira e Cyranka (2013) abordam a Sociolinguística de maneira Educacional procurando demonstrar como esta área e seus estudos podem ampliar o desenvolvimento comunicativo de alunos falantes da variedade urbana comum e que estão em processo de aprendizagem e do domínio da língua que usam. O objetivo é pensar o uso da língua de forma diversificada nos contextos sociais e interacionais.

Por fim, a quarta obra selecionada e que representa a base da presente pesquisa, trata-se do referencial de Bortoni-Ricardo (2004), “*Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula*” que traz uma importante contribuição para professores do ensino fundamental e médio, bem como para estudantes dos cursos Letras e Pedagogia. O livro apresenta 7 capítulos e traz questões que norteiam o ensino de língua materna, com vistas a tornar a escola um espaço de combate aos preconceitos e às desigualdades sociais.

Já na introdução, escrita por Marcos Bagno, os preconceitos em torno das questões da língua em uso são relatadas pelo estudioso, que esclarece que a sociolinguística educacional vem contrapor a ideia de imutabilidade da língua e de conceitos de “certo” e “errado”, uma vez que

a autora tenta conscientizar seu leitor de que, em todos esses casos, estamos diante de *diferenças* e não de “erros”. A noção de “erro” nada tem de linguística - é um (pseudo)conceito estritamente *sociocultural*, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 08).

Nesta perspectiva, Bortoni-Ricardo (2004), propõe a reflexão a respeito das variações da língua resultantes dos diferentes grupos sociais, etários, grau de escolaridade e as diferenças entre o Brasil urbano e o Brasil rural. Relatando que estes fatores estão relacionados aos fatores estruturais e funcionais de cada indivíduo. Para tanto, convida os professores para uma reflexão sobre o português brasileiro:

até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português”. Estamos colocando a expressão “erros de português” entre aspas porque a consideramos inadequada e preconceituosa. Erros de português são simplesmente *diferenças* entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37).

Ou seja, as dificuldades e diferenças não devem ser tratadas como uma deficiência do aluno, mas sim como possibilidades existentes entre duas ou mais variedades e que devem ser trabalhadas com os estudantes informando as diferenças existentes para que assim eles possam controlar seu próprio estilo, seja por um

contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento, contínuo de monitoração estilística.

Assim é necessário uma abordagem política linguística de intervenção que considere as contribuições da Sociolinguística Educacional, pois é a pedagogia da variação linguística quem “deverá considerar toda a complexidade que acompanha a língua, com as variáveis da norma culta e a norma-padrão e os fatores que envolvem política linguística” (CORREA, 2007, p. 78).

A esse respeito, Bortoni-Ricardo explica que é

objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares (BORTONI-RICARDO, 2005, p.128)

Logo, o que se propõe é que o docente aja como um mediador de saberes, possibilitando ao discente experimentar e experienciar. E que o professor veja os usos linguísticos como indícios de um processo de aprendizagem em curso, uma vez que o seu posicionamento e tratamento frente a essas situações, podem contribuir ou não para a valorização das variações linguísticas, assim como, para uma relação mais harmoniosa entre a língua falada e escrita, entre os estilos monitorados e não monitorados, etc. Para que isto se concretize, o docente pode utilizar-se da sociolinguística para ampliar o ensino de língua portuguesa, possibilitando uma consciência linguística que amplie tanto a sua prática pedagógica, quanto o repertório linguístico dos estudantes.

Para tanto, tem-se na concepção de linguagem funcionalista de viés variacionista, importantes contribuições para o ensino e a aprendizagem, pois na linguagem como contexto social,

as formas da língua são vistas como portadoras de marcas resultantes da interferência de fatores sociais, como escolaridade, localidade, sexo, profissão, entre outros. Nesse tipo de abordagem entendem-se os diversos usos linguísticos como contextos reveladores da pluralidade e diversidade de lugares sociais ocupados pelos membros de uma comunidade [...] como as gírias, os jargões profissionais, as marcas dialetais das diversas regiões brasileiras, entre outras manifestações-, relacionando esses usos com os fatores sociais que cercam os grupos que assim se expressam, assume-se uma forma específica de concepção funcional de linguagem (OLIVEIRA; WILSON, 2018, p. 238).

A percepção das variedades linguísticas não se faz, como se observa no interior do ensino normativo, ao denominar a utilização da língua como “certo” e “errado” ou o que é aceito ou não, como se uma variedade linguística fosse mais rica que a outra, pois

não nos esqueçamos de que, nos dias atuais, com a democratização do ensino em nível nacional, as chamadas “classes populares” têm acesso à escolarização, e esses grupos expressam-se por marcas linguísticas específicas muitas vezes distantes e distintas da chamada norma culta da língua, mas nem por isso menos eficientes ou linguisticamente inferiores (OLIVEIRA; WILSON, 2018, p. 239).

Portanto, do ponto de vista sociolinguístico da linguagem, a norma culta é vista como uma variante, uma possibilidade a mais de uso e não exclusivamente como o único uso linguístico “correto” e a única linguagem que representa uma cultura. Para tanto, “deverão ser apresentadas as demais variantes sociolinguísticas do português, dentre as quais se destaca, como forma prestigiada de expressão, a norma culta, em sua modalidade falada e escrita, que cabe também à escola trabalhar” (OLIVEIRA; WILSON, 2018, p. 239). Uma forma de se trabalhar com a Sociolinguística Educacional na sala de aula é trazer para a discussão os usos reais dos discentes, incorporando reflexão e valorização da diversidade linguística.

Diante disso, é preciso refletir sobre as concepções de linguagem presentes tanto nos documentos norteadores dos currículos escolares como na prática pedagógica dos professores. Assim, na próxima seção abordam-se dois documentos norteadores e de cunho curricular que fundamentam as concepções de linguagem e de gramática que perpassam o ensino da Língua Portuguesa na sala de aula.

#### 4.1 DOCUMENTOS NORTEADORES DO SISTEMA DE ENSINO E A ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tendo em vista que a atuação didática do professor é orientada por leis e documentos oficiais norteadores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é preciso conhecê-los e inteirar-se sobre o que eles tratam e postulam para

o planejamento da prática pedagógica. Estes documentos nacionais conduzem o que se ensina em diferentes áreas do conhecimento e implica, de certa forma, positiva e/ou negativamente, em todo o contexto de ensino, desde o desenvolvimento dos materiais didáticos, ao planejamento das aulas e à prática de ensino dos docentes.

Sendo assim, decidiu-se por apresentar uma breve síntese de dois documentos que perpassam o planejamento e a didática dos professor alfabetizador iguaçuense, a BNCC (2018), um instrumento normativo nacional, e a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da AMOP (2020), que possui caráter regional, uma vez que abrange os municípios da região oeste do Paraná.

A proposta da BNCC (2018) está inserida em um cenário que tem como objetivo a relevância da prática de ensino para todas as escolas do país. Definindo o que se faz necessário para o estudante, objetivando garantir a equidade e a igualdade de todos. Considerando que este documento orienta e determina o que se espera que o estudante desenvolva em sua vida escolar ao longo da educação básica, será realizada uma breve exposição sobre a BNCC, com ênfase no campo de linguagens do Ensino Fundamental, anos iniciais, e da Língua Portuguesa.

No que diz respeito à PPC/AMOP (2020), esta corresponde a um documento admitido pelas escolas públicas da região do Oeste do Paraná como estrutura teórico-metodológica para a prática de ensino no âmbito escolar. Contudo, conforme disposto no próprio site da AMOP, a PPC não deve ser sintetizada em conteúdos, mas sim observada como uma construção coletiva e como tal “por ser o resultado das leituras, das experiências e das pesquisas de muitos professores que estão no chão da escola é que essa PPC se torna tão importante a cada um dos professores que assumirão, a partir de 2020” (AMOP, 2019, s/p).

#### 4.1.1 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consiste em um documento que prescreve quais são as aprendizagens necessárias a serem abordadas nas redes de educação brasileira, públicas e privadas, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, assegurando o direito à aprendizagem e o desenvolvimento de um ensino eficaz de todos os estudantes. Conforme consta neste documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Em função disso, a BNCC é um documento que visa o desenvolvimento da igualdade no sistema educacional, auxiliando para a formação integral do estudante e para a realização de uma sociedade mais respeitável, democrática e inclusiva. Mas essa é uma questão que, ainda, precisa ser debatida, visto que o “termo comum está longe de significar igualar” (SOUZA; BAPTISTA, 2017, p. 179). Embora uma das contribuições que permeiam o documento seja a de ordenar as políticas e as ações educacionais por meio da formação de professores que atendam essas práticas, buscando um ensino comum de aprendizagem tanto na escola pública quanto na privada, a BNCC

está inserida em um contexto em que se objetiva muito mais lançar propostas inovadoras nos documentos oficiais e alavancar índices e resultados de avaliações de larga escala do que efetivamente garantir que escolas, professores e alunos sintam na prática os reflexos positivos de tais processos” (SOUZA; BAPTISTA, 2017, p. 181).

Situação que é muito preocupante, contudo, procurando manter o viés desta tessitura discursiva nos saberes (sócio)linguísticos presentes na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador, esta reflexão não será alargada neste momento.

No que se refere à área de linguagens, verifica-se que ela compreende, além do componente de Língua Portuguesa, outras disciplinas, como, por exemplo, Artes, Educação Física e Língua Inglesa. Este eixo tem como finalidade

possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p. 63).

Adentrando nas abordagens relativas às práticas de ensino de Língua Portuguesa, constata-se que a concepção assumida é de linguagem como interação enunciativo-discursiva, ou seja, uma linguagem dialógica e interacional que se utiliza do texto como unidade de trabalho. Logo, o presente documento afirma que o

desenvolvimento das práticas pedagógicas tem como foco no ensino do 1º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, a alfabetização. “Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.” (BRASIL, 2018, p. 63).

Neste âmbito de ensino, a Língua Portuguesa tem o objetivo de continuação dos usos da oralidade e da escrita iniciados na educação infantil, no processo de escuta, fala, pensamento e imaginação. Portanto, ao

componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Assim, o processo de aprendizagem se desenvolve desde a educação infantil demonstrando que o seu papel é inserir o estudante no âmbito da escrita, não somente no processo possível de alfabetização, mas com um olhar ao reconhecimento do trabalho social da escrita e da leitura como resultado de informação, isto é, utilizando a oralidade em diversos contextos a partir do trabalho com a língua escrita desempenhando a passagem para o ensino fundamental.

No que diz respeito ao ensino fundamental, as práticas de linguagem com o foco no texto (oral e escrito) fazem com que os trabalhos com a linguagem passem a ser desenvolvidos utilizando a língua, não somente como um código a ser resolvido e nem como um simples sistema de regras gramaticais, mas sim como uma das formas de exposição da linguagem. Na BNCC as práticas de linguagem correspondentes seguem,

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018, p. 71).

Assim, o propósito do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa presente na BNCC consiste em admitir o acréscimo crítico da criança e considerar os adolescentes como intermediários da linguagem, aptos a utilizar a língua (falada e escrita) nas variadas atividades cotidianas do indivíduo.

#### 4.1.2 A Proposta Pedagógica Curricular da AMOP

A Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná) foi criada entre os anos de 2002 e 2003, depois da extinção da ASSOESTE (Associação Educacional do Oeste do Paraná), criada em 1980 e extinta em 2001. Consiste em um documento construído juntamente com representantes dos municípios do Oeste do Paraná e com a coordenação do departamento da instituição da referida associação. Traz consigo uma proposta de “refletir sobre a base filosófica do Currículo da Educação Básica e sua relação com a sociedade, bem como o método que sustentaria a estrutura curricular” (PPC, 2020, p. 43), haja vista a necessidade de se ter um currículo baseado no contexto da região.

Diante da proposta desta pesquisa que envolve as contribuições dos saberes (sócio)linguísticos na formação e na didática do professor alfabetizador, ao refletir sobre a concepção de linguagem presente na PPC/AMOP (2020), decidiu-se por apresentar uma breve descrição conceitual das diferentes concepções de linguagem que permeiam a interface linguística e ensino, tendo em vista as implicações que estas perspectivas suscitam em relação ao ensino das questões linguísticas no espaço da sala de aula.

A primeira concepção é de que a linguagem é a expressão do pensamento. Acredita-se que o pensar resulta na lógica da linguagem, sendo incorporado por regras a serem seguidas, essas regras estão dentro do domínio da gramática normativa ou tradicional, que defende que saber língua é saber teoria gramatical. Segundo Oliveira e Wilson (2018, p. 236) “tal perspectiva, não importa à análise *quem, como, quando* ou *para que* (se) faz uso da língua, uma vez que o que está em foco da atenção é tão somente a própria estrutura linguística”. No entanto, equivale dizer que se o indivíduo não consegue se expressar com coerência é porque não é capaz de pensar:

As noções de *certo* e de *errado*, as tarefas de análise linguística que ficam apenas no âmbito da palavra, do sintagma ou da oração, a atividade de interpretação de textos como exercício da procura do *verdadeiro* sentido ou do que o autor quer dizer são poucos dos muitos exemplos que poderíamos citar de práticas envolvidas nas salas de aula sob a luz da concepção formalista da linguagem (OLIVEIRA; WILSON, 2018, p. 236 - grifos dos autores).

Nesta perspectiva, acredita-se que há regras a serem seguidas para se alcançar a organização lógica do pensamento e, assim, da linguagem, levando aos



estudos tradicionais que acreditam que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

Já a segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação, isto é, como meio objetivo para a comunicação. Para esta concepção, a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo suas regras, “a presença dessa concepção é o tratamento da linguagem como fenômeno de *comunicação e expressão*” (OLIVEIRA; WILSON, 2018, p. 236), que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de emissor a um receptor. Segundo Geraldi (1997, p. 41), “essa concepção de linguagem se liga à Teoria da Comunicação e prediz que a língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos”. Logo, os estudos da língua são vistos como um código virtual, fechado em sua utilização na fala ou no desempenho.

Essas afirmações são ratificadas por Travaglia que acrescenta que

Isso fez com que a Lingüística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que separa o homem no seu contexto social (TRAVAGLIA, 1997, p. 22).

Portanto, nesta concepção o falante tem em sua mente uma mensagem que quer transmitir ao seu ouvinte, para isso ele a coloca em codificação e a transmite para o outro através de um canal, enquanto o outro recebe os sinais codificados e os transforma em mensagens com informações. Apesar de envolver a finalidade, isto é, o propósito comunicativo, esta proposta de trabalho com a linguagem como instrumento de comunicação e expressão, foi mal compreendida e aplicada sob um viés estruturalista fundamentado nas funções da linguagem. Dessa maneira, os materiais didáticos restringiram os fenômenos linguísticos ampliados pelo círculo funcionalista de Praga e os aspectos interacionais foram desvinculados.

No que diz respeito à terceira concepção, que vê a linguagem como forma ou processo de interação, trata-se de uma perspectiva de caráter funcional e pragmático de estudo da linguagem, que vê o “fenômeno linguístico como produto e processo da interação humana, da entidade sociocultural. Segundo tal concepção, os

sentidos veiculados pelas estruturas da língua têm relação motivada, o que significa que estas são moldadas em termos daqueles” (OLIVEIRA; WILSON, 2018, p. 238).

É esta concepção que norteia a PPC da AMOP (2020), a *interacionista e dialógica da linguagem*, cuja aprendizagem é compreendida em meios de interação dos indivíduos em sociedade e que, por conseguinte,

assume os gêneros discursivos como um instrumento para o trabalho com a linguagem e a metodologia de sequência didática como uma das possibilidades de trabalho efetivo com alguns dos gêneros propostos. Com essa concepção de linguagem e com o procedimento da sequência didática (SD, doravante), busca-se assegurar, por meio de práticas de oralidade, de leitura, de análise linguística e de produção textual, situações de interação verbal que representem a verdadeira realidade da língua para os alunos (PPC, 2020, p. 245).

Esta concepção pautada no pensamento filosófico de Mikhail Bakhtin, postula o dialogismo enquanto “o diálogo que todo discurso, ao ser elaborado, estabelece com outros discursos que o antecedem ou o sucederão” (PPC, 2020, p. 243), propondo, assim, uma abordagem com produção de textos que considere os gêneros discursivos como recursos de interação que se pretende desenvolver no estudante.

Ao integrar esse conceito de uso da língua no ambiente escolar, principalmente, na sala de aula, se estará desenvolvendo uma modificação no processo de ensino e aprendizagem, ao pensar no indivíduo enquanto construção sociodiscursiva coletiva e fruto do contexto em que se encontra, pois a “língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 128 - grifos do autor).

Nesta perspectiva, ao considerar-se que a fala está correlaciona às estruturas sociais, a expressão-enunciação é determinada “pelas condições reais da enunciação [...] *pela situação social mais imediata*” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 116 - grifos do autor). Portanto, aponta-se que cabe ao professor alfabetizador inserir os estudantes no contato com diversos gêneros textuais, sendo estes orais ou escritos, assegurando e auxiliando no processo de expansão da fala e na escrita dentro da sala de aula.

## 5 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

O primeiro levantamento de dados, que envolveu a análise documental, foi realizado através do PPP (2016) do curso, disponível no site da UNIOESTE<sup>5</sup>, *campus* de Foz do Iguaçu. Momento em que foram identificadas as disciplinas relacionadas à Linguística e selecionadas as suas ementas. Dentre as 39 disciplinas (semestrais e/ou anuais) existentes no curso, 3 são relacionadas às abordagens linguísticas. Vale ressaltar que esta análise foi realizada a partir dos recortes destes componentes curriculares, com um olhar específico às relacionadas a linguística e suas abordagens.

Para tanto, considerou-se que estas três disciplinas: Alfabetização I, Alfabetização II e Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa, correspondem aos componentes curriculares concernentes aos estudos linguísticos presentes na graduação em Pedagogia. Sendo assim, para ter acesso às informações complementares às ementas, realizou-se um contato, via e-mail, com a coordenação do curso de Pedagogia, que possibilitou uma intermediação com algumas professoras do curso e que eram responsáveis pelas disciplinas elencadas para a análise.

Foi através deste contato com as docentes que foi possível ter acesso aos planos de ensino dessas três disciplinas e desenvolver as análises dos respectivos documentos. Desse modo, tanto a reflexão acerca das ementas como dos planos de ensino possibilitaram uma maior compreensão ao interpretar o questionário e, mesmo que os participantes tenham se graduado em outras IES, a análise documental foi basilar para entender o que está no planejamento educacional do professor em formação e de como esses saberes se (re)constroem na prática.

Sendo assim, por meio desses levantamentos e análise buscou-se refletir sobre a relevância das abordagens linguísticas na formação do professor alfabetizador, considerando contribuir nos processos de alfabetização, de letramento e da aquisição linguística dos discentes, bem como diversificar a visão de ensino dos professores alfabetizadores.

### 5.1 EMENTAS DAS DISCIPLINAS

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/campus-foz-do-iguacu/>

Os levantamentos sobre a pesquisa se iniciaram na verificação das disciplinas que abordam os conteúdos da área da linguística. No PPP (2016) do curso de pedagogia, dentre os diversos componentes curriculares que compõem a formação do pedagogo, foram identificadas e selecionadas as disciplinas que trabalham os conteúdos relacionados à área da linguística: Alfabetização I e II; e Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa. Na sequência, procurou-se investigar e refletir sobre as abordagens linguísticas presentes nessas três ementas e em seus respectivos planos de ensino.

Conforme disposto na Tabela 1, é possível verificar a carga horária total da disciplina de Alfabetização I e a sua ementa:

Tabela 1: Componente Curricular “Alfabetização I”

<b>Disciplina: ALFABETIZAÇÃO I</b>				
<b>C/H Total</b>	<b>C/H Teórica</b>	<b>C/H Prática</b>	<b>C/H APS</b>	<b>C/H APCC</b>
68	68	0	0	12
<p>Ementa: As concepções de alfabetização, letramento, escolarização e linguagem. Relações entre linguagem e escola. Fundamentos linguísticos do ensino da Língua: concepções de língua, linguagem, discurso, texto. Relações entre oralidade e escrita. Conhecimentos da ordem da escrita, seus usos e objetos, funções, discursos e lugares de produção, circulação, divulgação. Dimensão sócio-histórica da escrita, do alfabeto, da alfabetização, dos métodos de alfabetização, do letramento. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial inclusiva.</p>				

Fonte: Anexo da resolução nº 287/2016-CEPE, de 8 de Dezembro de 2016

A disciplina de Alfabetização I é ofertada no 2º ano do curso, no segundo semestre, com uma carga horária total de 68 horas. A partir da leitura da ementa é possível verificar que os conteúdos abordados nesta disciplina envolvem aspectos linguísticos bem diversos e que abordam desde concepções de aquisição, processamento e ensino de língua à abordagens linguísticas relacionadas ao uso da linguagem, tanto de natureza gramatical como sociointeracional: em que “a contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a sua própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela a qual manipula a própria fala” (ABAURRE *et. al*, 1997, p. 23).

Dessa maneira, a alfabetização, na concepção interacionista e dialógica da linguagem

é compreendida na perspectiva do letramento. Isso significa que ela deve partir das práticas sociais de uso da linguagem nos diferentes campos da atividade humana. Essas práticas se materializam por meio dos mais diversos gêneros do discurso que circulam na sociedade (PPC, 2020, p. 245).

Diante disso, tendo como base didática o trabalho com os gêneros discursivos, o professor pode aproveitar as mais variadas trocas verbais advindas das práticas sociais de seus alunos e correlacionar um ensino e uma aprendizagem linguística sob o viés variacionista, demonstrando que a fala e a escrita constituem-se dois lados de uma mesma moeda, a língua, e que, ademais de serem empregadas com finalidades distintas, também possuem variações em suas construções enunciativas. Isto é, as diferentes formas de expressão comunicativa são, comumente, denominadas de norma padrão, norma culta e linguagem coloquial. Essas variações linguísticas de uma língua podem ser trabalhadas pedagogicamente a partir dos contínuos defendidos por Bortoni-Ricardo (2004): contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística, ao invés da escola centralizar, exclusivamente, o ensino da língua materna na norma padrão, pois

é nossa tarefa na escola ajudar aos alunos a refletir sobre sua língua materna. Essa reflexão torna mais fácil para eles desenvolver sua competência e ampliar o número e a natureza das tarefas comunicativas que já são capazes de realizar, primeiramente na língua oral e, depois, por meio da língua escrita (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 268).

Diante disto, compreende-se que a linguagem oral e a escrita apresentam traços linguísticos diferentes e que, de um lado, algumas dessas marcas orais são transferidas para os textos escritos e, de outro, “alguns dos problemas que aparecem no texto não decorrem de interferência da pronúncia e podem ser atribuídos ao caráter das regras ortográficas.” (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 171).

Por conseguinte, o conhecimento linguístico, por parte do professor, se faz muito necessário nestas “avaliações” escritas, visto que uma abordagem culturalmente sensível possibilita ao docente se colocar no lugar do aluno e refletir sobre as singularidades e idiosincrasias presentes nas tessituras discursivas, tendo em vista que “cada texto espontaneamente produzido por uma criança pode ser visto

como fonte riquíssima de indícios sobre a relação sujeito/linguagem.” (ABAURRE *et. al.*, 1997, p. 22).

Diante disso, é papel da escola, com intermediação do professor alfabetizador, auxiliar no processo de aquisição da linguagem tanto falada como escrita, para que as variedades utilizadas por seus alunos sejam aceitas e valorizadas, ou, ainda, como propõe Bortoni-Ricardo (2005), ampliadas, uma vez que o trabalho da escola,

no processo de aquisição da linguagem, não é ensinar o vernáculo, pois este os alunos já trazem consigo ao iniciar a escolarização, pois o adquirem na sua rede primária de relações, constituída da família e vizinhos. A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 49).

O professor alfabetizador deve levar em consideração os conhecimentos que os estudantes já trazem consigo e ajudá-los a desenvolvê-los em sala de aula, pois

na fala e, portanto, na língua em funcionamento, o sujeito se posiciona, se apresenta na enunciação e mobiliza essa língua em um tempo e espaço. Ou seja, a língua que falamos já tem uma gramática que serve ao falante. O que se aprende no processo de alfabetização, tal como nos indicam os programas das disciplinas, é bem mais um objetivo de habilitar o futuro profissional alfabetizador para trabalhar com a sistematização de um conhecimento gramatical. Mas a língua não se reduz ao conhecimento formal de uma gramática. (DIAS; STURZA, 2017, p. 152).

Para tanto, as concepções de linguagem e de gramática, presentes na prática pedagógica do docente, devem ser consonantes e considerar a linguagem em contexto social e não pautarem-se, imperativamente, no ensino normativo da linguagem, cujo viés praticado e almejado é o da língua padrão, uma vez que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido” (POSSENTI, 1996, p. 16). Contudo, nem sempre “são respeitados os antecedentes culturais e lingüísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

No que diz respeito à disciplina de Alfabetização II, conforme disposto na Tabela 2, é possível verificar a carga horária total deste componente curricular e a sua ementa:

Tabela 2: Componente Curricular “Alfabetização II”

<b>Disciplina: ALFABETIZAÇÃO II</b>				
<b>C/H Total</b>	<b>C/H Teórica</b>	<b>C/H Prática</b>	<b>C/H APS</b>	<b>C/H APCC</b>
68	68	0	0	12
<p>Ementa: Teorias do ensino-aprendizado da língua escrita: diferentes matrizes teóricas e suas implicações pedagógicas. Os componentes linguísticos do ensino da língua: oralidade, leitura, escrita e produção de textos escritos, análise linguística. Análise linguística: apropriação do Sistema Alfabético-Ortográfico. Ensino das relações entre letras e sons e variedade linguística. Condições escolares de ensino aprendizado da língua: Diversidade de formas de operacionalização pedagógica dos conhecimentos. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial inclusiva.</p>				

Fonte: Anexo da resolução nº 287/2016-CEPE, de 8 de Dezembro de 2016

A disciplina de Alfabetização II é ofertada no 3º ano do curso, no primeiro semestre, e possui uma carga horária de 68 horas. Ao analisar os conteúdos abordados nesta ementa, constata-se que há uma progressão de saberes que estão correlacionados à disciplina de Alfabetização I e que, no componente II há um destaque maior à escrita e aos elementos linguísticos (análise linguística). Isto é,

na tradição escolar este papel historicamente está relacionado a uma atividade do alfabetizador, que tem a responsabilidade de inserir a criança no mundo da sistematização do conhecimento, a começar pela língua que ela já fala, dando-lhe acesso ao processo de aprender a ler e escrever. (DIAS; STURZA, 2017, p. 151).

Assim, por meio das abordagens dos conteúdos presentes no currículo escolar, o professor mediará o desenvolvimento do estudante com vistas à assimilação do conhecimento que se funda inicialmente na fala e que, na sequência, amplia-se na leitura e na escrita. Sendo assim, entende-se que os conhecimentos linguísticos se revelam indispensáveis para o professor pedagogo. Logo, é necessário que o docente compreenda a língua e as suas variações, bem como as diferentes concepções de linguagem e de gramática, para que ao articulá-las em sua prática pedagógica, visto que ensinar, neste caso, a língua portuguesa, não se resume exclusivamente na gramática, os saberes que as crianças trazem consigo sejam valorizados.

No entanto, o processo de desenvolvimento de qualquer texto, sendo escrito, seja oral, se caracteriza não somente pela criação, mas também pela

imaginação e inspiração do estudante, interligado ao trabalho com a linguagem. Contudo a prática de análise linguística é,

assim, um trabalho de reflexão sobre a organização do texto (oral ou escrito), tendo em vista a situação de produção e de interlocução, o gênero selecionado, a seleção lexical que dê conta da situação de interação, os mecanismos de textualização empregados naquele contexto e as regras gramaticais necessárias na situação de uso da língua. (BAUMGÄRTNER; COSTA-HÜBES, 2009 p. 15).

Sob esta perspectiva, a abordagem de análise linguística trabalhada em sala de aula se faz muito importante no retorno de textos já analisados pelo professor. Assim, pode-se apontar aos estudantes aspectos que visem ao aperfeiçoamento do seu texto, lançando o olhar para indícios de usos que não foram observados na primeira escrita. Inclusive, ao incutir nos estudantes a prática de releitura textual e de revisão linguística, o docente possibilita que o discente reflita sobre a linguagem, tornando tanto o processo de tessitura como o de autorrevisão uma rica ferramenta discursiva que ampliará a sua competência comunicativa.

Em relação ao último componente curricular selecionado, de acordo com o disposto na tabela 3, é possível verificar a carga horária total da disciplina de Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa e a sua ementa:

Tabela 3: Componente Curricular “Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa”

<b>Disciplina:</b> FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA				
<b>C/H Total</b>	<b>C/H Teórica</b>	<b>C/H Prática</b>	<b>C/H APS</b>	<b>C/H APCC</b>
68	68	0	0	12
<p>Ementa: Fundamentos teórico-metodológicos do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Concepções de língua, linguagem, texto e ensino da língua padrão em contexto de fronteira. Os eixos norteadores do ensino da língua portuguesa: oralidade, leitura e escrita. A função da escrita e condições de produção de texto em sala de aula considerando a perspectiva Histórico-Cultural. A literatura infantil clássica e moderna. O trabalho com os gêneros discursivos e sua função social. A formação do leitor e formas de operacionalização pedagógica - análise linguística (discursividade, textualidade e normatividade). Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial inclusiva.</p>				

Fonte: Anexo da resolução nº 287/2016-CEPE, de 8 de Dezembro de 2016.



A disciplina de Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa é ofertada no 3º ano do curso, no segundo semestre, e apresenta uma carga horária de 68 horas. Assim como os dois componentes curriculares anteriores, este também possui apenas carga horária teórica. Diante disso, infere-se que o objetivo dessa disciplina tende a ser o de abordar os conhecimentos específicos da área da língua portuguesa e suas metodologias, com referência aos conteúdos de aprofundamento ou que sugerem um preparo dos futuros professores para o uso da língua quando em situações práticas de sala de aula.

Nota-se que a disciplina Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa se faz necessária e muito importante, pois transmite conhecimentos relevantes que fazem parte da prática do professor alfabetizador. Contudo, a ausência de situações práticas em que possam aplicar os saberes adquiridos no transcorrer do componente curricular deixa uma limitação no que se refere à fundamentação do cotidiano da profissão.

Em referência à abordagem “Histórico-Cultural” citada na ementa, trata-se de uma teoria proposta por Lev Vygotsky (1996), que aponta para a importância da mediação social, tendo em vista “o desenvolvimento da linguagem e do pensamento com base na interação entre os indivíduos” (CEZARIO; MARTELOTTA, 2018, p. 212). Posicionamentos que caracterizam uma formação concernente aos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa e que se fundamentam na concepção de linguagem como interação verbal (Bakhtin, 2004), tal qual se observou na PPC/AMOP (2020).

Dessa maneira, o saber é mediado por alguém mais experiente que a criança, para assim fortalecer as funções psicológicas superiores, uma vez que “é na troca comunicativa entre a criança e o adulto que a linguagem e o pensamento são desenvolvidos” (CEZARIO; MARTELOTTA, 2018, p. 213). Portanto, é imprescindível a correlação entre o pensamento, a linguagem e os diversos usos linguísticos no espaço escolar.

Um dado que chama muito a atenção é a colocação de “ensino da língua padrão em contexto de fronteira” nesta ementa, tendo em vista o multilinguismo existente nesta fronteira trinacional que possibilita um contato linguístico muito diversificado, tanto de línguas estrangeiras como de traços variantes do próprio português brasileiro. Sendo assim, por que constar “língua padrão” e não “variedades linguísticas e lexicais”, seus usos e contextos de interação?

Deve-se levar em consideração que ensinar a língua materna e alfabetizar um estudante sem abordar as línguas, as variações linguísticas/lexicais e os contextos socioculturais em que estão inseridos, não é mais suficiente. Sendo assim, “é preciso refletir sobre a norma em que o professor de Português vai se basear em suas atividades diárias de orientação dos alunos na prática pedagógica” (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2016, p.12) e ponderar se essa escolha contribui para ampliar os conhecimentos em processo de aquisição ou se está intensificando as desigualdades sociais, pois a língua é fruto da cultura e “dado que a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural” (POSSENTI, 1996, p. 18). Assim, o papel da escola em socializar o indivíduo, pode ser ampliado por meio de práticas pedagógicas de variações linguísticas.

Portanto, a linguagem e o seu desenvolvimento são vistos como apropriação do conhecimento, ou seja, é importante compreendê-los e utilizar as suas abordagens levando em consideração a interação dos indivíduos e o meio sociocultural, bem como as linguagens empregadas nessas relações.

## 5.2 PLANOS DE ENSINO

Tendo em vista que, a partir do contato com as professoras que ministram esses três componentes curriculares, foi possível ter acesso aos planos de ensino, parte-se para a reflexão dos conteúdos utilizados nas disciplinas selecionadas: *Alfabetização I e II*; e *Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa*, cujos planejamentos compartilhados correspondiam aos anos de 2019, 2020 e 2021.

As primeiras observações dão conta de que os planos de ensino dos três anos (2019, 2020 e 2021) continuam os mesmos, apresentando as abordagens e os objetivos sem alterações. Seguindo a ordem cronológica da matriz curricular do curso de Pedagogia (Unioeste), inicia-se a análise pela disciplina de *Alfabetização I*, seguida da *Alfabetização II* e *Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa*.

O plano de ensino da disciplina de *Alfabetização I* selecionado foi executado em 2020/II. Período em que as aulas aconteceram remotamente. Segundo

o disposto no planejamento, o componente tem por alguns objetivos “*Refletir sobre as relações entre língua e sociedade: prestígio x estigmatização + preconceito linguístico + analfabetismo x universalização da língua materna escrita*” (PLANO DE ENSINO, 2021, p. 1). Pode-se considerar que essas abordagens presentes no processo de formação do professor se fazem necessárias, uma vez que caracterizam a importância de se discutir as diferentes formas de uso da linguagem, seu prestígio, a identidade, o conhecimento das normas padrões e reconhecimento das variações linguísticas.

Como aponta Dias e Sturza (2017, p. 167) “é que a entrada das teorias linguísticas na formação do profissional alfabetizador qualificaria sua formação”, sendo que ele teria acesso a discussões sobre os conceitos de língua e de linguagem, com uma contribuição importante para a sua prática em sala de aula. Ao estabelecer o ensino de Língua Portuguesa sob um olhar sociolinguístico e sociodiscursivo, considera-se o falante e o contexto real de fala e não um ensino da língua pautado, exclusivamente, na gramática. Embora o processo de alfabetização perpassa pela decodificação e cognição da estrutura da língua, percebe-se que a alfabetização está associada ao letramento, a partir da aquisição iniciante do código da língua.

Nos conteúdos programáticos desta disciplina, observou-se as “*Relações entre linguagem e escola*” e “*Relações entre oralidade e escrita*”, que se enquadram em um viés (sócio)linguístico. Neste sentido, faz-se necessário considerar os saberes linguísticos que associam os conhecimentos no processo prático de alfabetização, tanto no planejamento como na avaliação oral ou escrita do estudante.

Devemos considerar a grande relevância de uma aprendizagem concreta da Língua Portuguesa, pensando no enriquecimento da competência sociodiscursiva do estudante, principalmente, as que envolvem as variedades “não cultas” e que são vistas de maneira desprestigiadas no âmbito escolar. Considerando que a língua oral está em constante mudança, há de se avançar em uma abordagem que diferencie a fala e a escrita e que trabalhe essas particularidades didática e culturalmente, visto que muitas vezes os estudantes realizam um espelhamento da fala que têm contato e a escrita que querem desenvolver. Por conseguinte, cabe ao professor desenvolver estratégias que envolvam os diversos modos da fala e que considerem essas variações.

No que se refere ao Plano de Ensino da disciplina *Alfabetização II*, que teve vigência em 2020/III, verifica-se uma preocupação com o “ensino de conhecimentos científicos, linguísticos e filosóficos que subsidiem práticas pedagógicas de alfabetização e apropriação da leitura e da escrita em contextos de diversidade linguística e cultural, a partir da abordagem histórico-cultural (PLANO DE ENSINO, 2021, p. 1). Para tanto, o plano de ensino reafirma a teoria “*histórico-cultural*” de estudo através das abordagens de Vygotsky.

Sabe-se que o objetivo da escola é ensinar a Língua Portuguesa padrão e que o estudante domine a norma culta falada, contudo “numa cultura com um viés arraigadamente normativista como a nossa, o senso de adequação se vê, constantemente, perturbado (em especial entre os segmentos altamente escolarizados) por um senso de correção” (FARACO, 2007, p. 27). Diante disso, a escola não deve trabalhar a Língua Portuguesa apenas através de abordagens gramaticais e em uma perspectiva prescritiva que extirpa da escrita e da fala tudo aquilo que não condiz com os padrões normativos da linguagem.

No conteúdo programático da disciplina verifica-se, ainda, algumas abordagens relacionadas à linguística, como, por exemplo, a “Pedagogia das variações linguísticas; Alfabetização e letramento segundo as teorias: Estruturalismo, Construtivismo, Interacionismo, Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural” (PLANO DE ENSINO, 2021, p.1). No que diz respeito a essas perspectivas, observa-se que há uma preocupação em apresentar, aos futuros pedagogos, as diferentes concepções pedagógicas que marcaram o ensino e a aprendizagem de língua, demonstrando suas contribuições, avanços e limitações, para que, quando em atuação, possam mesclar e inovar a sua prática, com vistas a construir uma docência que lhe faça sentido e às próprias crianças, principalmente no que diz respeito à utilização das diferentes variações linguísticas.

Assim,

isso significa que não basta ao sujeito apropriar-se do código; é preciso que ele seja capaz de interagir socialmente por meio desse código: lendo e produzindo textos de gêneros diversos, compreendendo a sua função social. Logo, o gênero discursivo é o ponto de partida no processo de alfabetização (PPC, 2020, p. 245).

Portanto, a partir desta concepção interacionista e dialógica da linguagem que norteia o ensino de língua portuguesa neste documento, visto que se

remete a uma abordagem de natureza social, o aprendizado da leitura e da escrita acontecem em um processo de intermediação sociodiscursiva, em que o estudante está inserido e a escolha de abordagens adequadas ao contexto situacional é fundamental. Neste sentido, acredita-se que uma grande contribuição pode ser posta em prática a partir da articulação da sociolinguística e do sociointeracionismo discursivo, pois essa teoria “está relacionada com a formação de professores, notadamente os de língua materna” (OLIVEIRA; WILSON, 2018, p. 238).

Dessa forma, concorda-se com Oliveira e Wilson (2018, p. 239), que por “intermédio das contribuições da abordagem sociolinguística, pode o professor iniciar seu trabalho a partir de usos de seus alunos, incorporando e valorizando essa expressão em suas aulas”, uma vez que as crianças chegam à escola com um repertório linguístico adquirido no seu domínio familiar e os saberes escolares não devem apagar os conhecimentos já adquiridos, mas sim ampliá-los.

Já o plano de ensino referente à disciplina de *Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa*, com vigência em 2019/2, buscou, entre os demais objetivos apresentados, “oferecer subsídios teórico-metodológicos para a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 2º a 5º ano, na área de língua portuguesa” e “fundamentar o trabalho pedagógico na perspectiva sociointeracionista.” (PLANO DE ENSINO, 2019, p.1). Percebe-se que as abordagens das disciplinas levam o professor alfabetizador a compreender e assumir uma postura interacionista, tal qual propõe a BNCC (2018) e a PPC/AMOP (2020), promovendo as competências leitora e escrita em correlato à análise linguística.

Sendo assim, na concepção interacionista da linguagem,

a língua não tem apenas uma natureza linguística, mas também social, uma vez que o seu uso depende do contexto histórico e dos sujeitos que se utilizam do discurso. Conforme a sociedade se transforma, a língua, em seu constante movimento interacional, se adapta para atender às novas necessidades que emergem (PPC, 2020, p. 244).

Logo, a intenção é defender uma proposta de ensino de Língua Portuguesa que atenda às condições necessárias à alfabetização e ao letramento das crianças. Para tanto, esses saberes (sócio)linguísticos precisam fazer parte da formação do professor, pois o objetivo é que se tenha o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de instrumentos metodológicos que auxiliem no trabalho com o ensino da língua.

Referente a alguns conteúdos programáticos da disciplina, ressalta-se a proposta “Reescrita de texto e o significado do erro”. Podemos apontar que estes “erros” devem ser trabalhados a partir de uma teoria que permita ao estudante diferenciar as relações entre a linguagem oral e a modalidade escrita, porque pode-se estar

diante de *diferenças* e não de “erros”. A noção de “erro” nada tem de lingüística, - é um (pseudo)conceito estritamente *sociocultural*, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais. Do ponto de vista estritamente lingüístico, o erro não existe, o que existe são formas *deferentes* de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua (BAGNO, 2004, p. 8).

Esses chamados “erros” de português devem ser observados como tentativas de acerto, pois demonstram a relação que o sujeito tem com a linguagem, o que lhe faz ou não sentido. Portanto, ao observá-los como indícios de um processo de aquisição lingüística, o docente, tem preciosas pistas do que precisa reforçar e em que pode avançar, visto que “todas as sentenças produzidas pelos falantes de uma língua são bem formadas, independentemente de serem próprias da chamada língua-padrão ou de outras variedades” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 71).

Ademais das concepções de linguagem e do viés sociolingüístico destacado na fundamentação teórica deste estudo e que se constituem como saberes lingüísticos que perpassam a formação do professor pedagogo, há, ainda, as concepções de língua (gramática) que fundamentam e se fazem presentes na prática de sala de aula.

Desse modo, como pode ser verificado no conteúdo programático do plano de ensino da disciplina de Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa, estão presentes as “Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa: Gramática Normativa, Estruturalismo e Interacionismo.” (PLANO DE ENSINO, 2019, p.1). O que de certo modo é importante, uma vez que a

relevância da presença da Linguística como campo do saber no conjunto dos conhecimentos de um futuro professor-alfabetizador, dado seu papel de introduzir a criança ao mundo da linguagem tanto para o domínio das suas formas como para compreensão do seu funcionamento, parece-nos fundamental (DIAS e STURZA, 2017, p. 151).

Dessa forma, levando em consideração as abordagens que se fazem necessárias sobre as diversidades linguísticas existentes na sociedade, é fundamental pensar na formação do professor alfabetizador, com um olhar voltado para as variações linguísticas presentes no contexto escolar e na sociedade.

Sendo assim, faz-se importante mencionar que essa base linguística se faz necessária, mas deve ser trabalhada sem excluir os domínios linguísticos que os estudantes trazem consigo para a sala de aula, bem como o seu modo de fala e a sua escrita. Diante disso, enfatiza-se que o professor alfabetizador não deve levar em consideração somente a norma padrão, mas repensar essa prática que, na maioria das vezes, é realizada de modo exclusivo e, conseqüentemente, amplia a desigualdade social.

A esse respeito, concorda-se com Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p. 99) que asseveram que o desejável seria que os discentes “começassem a ser conscientizados sobre as formas diferentes de falar. Para isso seria necessário que os professores pudessem ter acesso a conhecimentos sistemáticos sobre a natureza e a função da variação em seu repertório linguístico”.

### 5.3 QUESTIONÁRIO

Destaca-se que não foi realizada uma observação de campo por conta da situação pandêmica em que se encontra a sociedade. Embora algumas instituições de ensino tenham retornado às aulas de maneira integral ou híbrida (presencial e remota), por vezes a sua continuidade precisou ser pausada, diante do agravamento do contágio pelo SARS-COV-2, o que inviabilizou também as observações, uma vez que fragiliza-se a progressão didática de saberes e práticas tanto dos professores como dos alunos. Saliencia-se, ainda, que não foram todos os estudantes que voltaram ao sistema presencial, muitos permaneceram com atividades remotas. Portanto, diante do contexto atípico em que se encontra a sociedade como um todo e, especialmente, a escolar, optou-se pela aplicação de um questionário com vistas a levantar alguns dados sobre a prática pedagógica e a relação docente com os fundamentos da linguística.

A coleta de dados deu-se por meio da elaboração e da aplicação de um questionário, que teve como público alvo graduados e graduandos do curso de Pedagogia e que atuam no ensino fundamental I, da rede pública municipal de Foz do

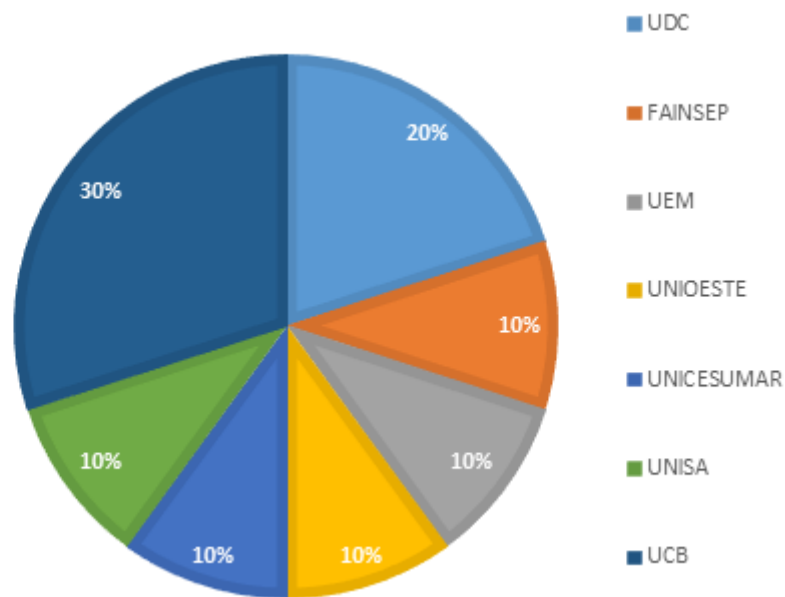
Iguaçu. Para tanto, as perguntas formuladas foram redigidas em linguagem acessível e de maneira que possibilitasse a interpretação e o desenvolvimento das respostas. Reforça-se que o questionário serviu de instrumento para observar os saberes linguísticos que perpassam a prática pedagógica do professor alfabetizador e verificar qual é o contato que os graduados e graduandos têm ou tiveram com a linguística no curso de Pedagogia.

O questionário aplicado contou com dezessete perguntas, cujas respostas possuíam formato descritivo e foram respondidas por 14 participantes. Contudo, em virtude do pré-requisito de atuar no ensino fundamental I, 4 participações não foram contabilizadas, pois os informantes declararam não atuar neste âmbito de ensino. Portanto, o quantitativo total de questionários analisados correspondeu a 10. Destes participantes, todos se encontram com a graduação em Pedagogia já concluída, conforme dados apresentados em resposta à questão, na qual se indagava a situação do curso (concluído/em andamento).

No que compreende o ano de formação, verificou-se uma variação de colação de grau entre 2006 e 2020. Notou-se, também, que no ano de 2011 houve a maior porcentagem de concluintes, cerca de 30% de formandos (03). Em relação às Instituição de Ensino Superior (IES) que frequentaram, foram informadas sete sistemas educacionais, tanto particulares como públicos, como pode ser observado no Gráfico 1:

Gráfico 1: Instituição de Ensino Superior em que cursou/cursa Pedagogia.



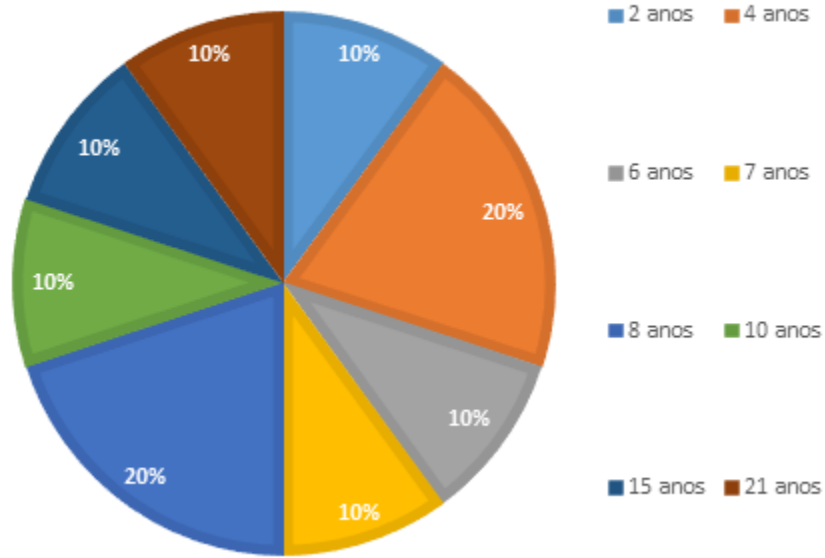


Fonte: a autora, 2021.

A partir do Gráfico 1 constata-se que 01 (uma) IES apresentou o quantitativo de 03 graduados, atingindo um percentual de 30%: a Universidade Castelo Branco (UCB), com sede em Rio de Janeiro - RJ. Seguido pela União Dinâmica de Faculdades Cataratas (UDC), com sede em Foz do Iguaçu - PR, que apresentou um percentual de 20%. Já as demais IES contabilizaram apenas 01 informante cada.

Os participantes informaram atuarem em sala de aula entre 2 à 21 anos, como podemos observar no Gráfico 2.

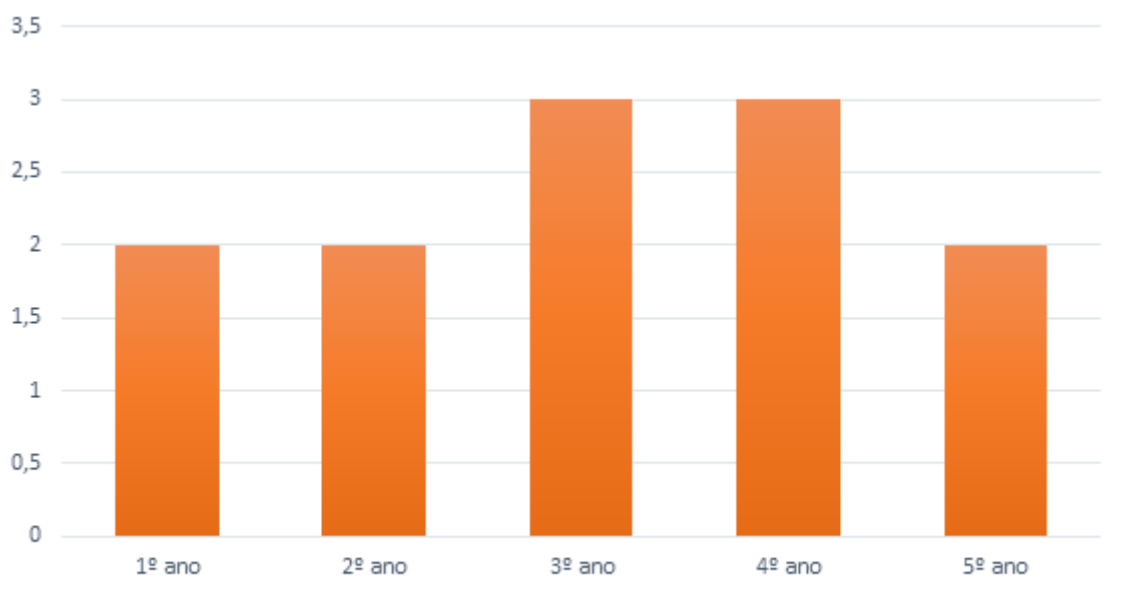
Gráfico 2: Tempo de atuação como professor alfabetizador.



Fonte: a autora, 2021.

Destes 10 profissionais, 3 estão na área educacional há mais de uma década. Em relação às séries iniciais que já atuaram, o percentual foi de cerca 20% em cada ano do 1º ao 4º, já no 5º ano o percentual foi de 18%. No entanto, na questão 6, em que foi indagado qual o ano escolar considera que possui mais afinidade para trabalhar, a resposta foi relativa ao 3º e 4º anos.

Gráfico 3: Ano escolar que possui maior afinidade para trabalhar.



Fonte: a autora, 2021.

A partir disto, verifica-se que os professores estão mais interessados em trabalhar com a alfabetização, visto que o processo de alfabetização ocorre do 1º ao 3º ano. Contudo, caso o estudante chegue ao 4º ano sem estar totalmente alfabetizado o professor dará continuidade a este processo de ensino, para que assim o aluno chegue ao ensino fundamental II alfabetizado. Talvez esse dado gerado em torno da preferência pelo 3º e 4º anos possam ser inferidos desde a ótica de um saber já adquirido, isto é, que foi trabalhado anteriormente e que, nestes níveis, serão ampliados, pois o estágio inicial de alfabetização é mais complexo e demanda conhecimentos sobre a psicologia da aprendizagem, assim como, ocorre com o 5º que exige do professor um conhecimento mais consistente da Língua Portuguesa e das suas convenções linguísticas.

No que diz respeito às disciplinas que já ministrou no ensino fundamental I, 06 dos entrevistados apontaram que preferem trabalhar com os componentes curriculares de português, sendo que 01 destes informou alfabetização e letramento; 05 destacaram uma preferência pela disciplina de matemática; quanto às disciplinas de história e geografia tiveram 02 menções; e ciências apenas 01 referência.

Quanto à segunda parte do questionário, em que o foco das perguntas está relacionado às abordagens linguísticas presentes na sua graduação, 04 informantes afirmaram não se recordarem de terem estudado conteúdos de natureza linguística durante a graduação quando responderam a questão (08). Inclusive acrescentaram que consideraram a sua formação precária. Já 02 sujeitos da pesquisa relacionaram os saberes linguísticos aos estudos fonéticos e aos estudos morfológicos; 01 ainda fez uma referência à Sociolinguística, mas de maneira vaga, citando apenas o nome da área, o que possibilita refletir se essa resposta se deu somente porque a pesquisa busca analisar o papel da Sociolinguística na formação do professor pedagogo.

Ainda referente à questão (08), um dos participantes apontou que se recorda “muito pouco” das abordagens linguísticas, destacando que em sala de aula o professor deve aceitar toda manifestação oral do estudante, contudo no momento “do registro temos que ensinar/cobrar a norma padrão” (PARTICIPANTE 06, 2021), ou seja, durante a prática de ensino e no momento da avaliação é exigido que se aplique a norma padrão da língua.

Quanto às abordagens utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa em sala de aula, em resposta à questão 9. Nas aulas de Língua Portuguesa como você costuma trabalhar? Quais concepções de língua e de gramática você utiliza?, 02 participantes apontaram que preferem utilizar o método fônico<sup>6</sup>; 03 relataram que trabalham as concepções de gramática e língua a partir dos gêneros discursivos; visto que é orientado aos professores sempre trabalhar a partir de uma contextualização e não somente a gramática desprendida do texto, isto é, ela por ela mesma. Contudo, ao retomar-se a literatura disposta no capítulo 3 e 4, verifica-se que há uma confusão em relação ao que seria e o que os participantes entendem como concepção de língua e de gramática e, conseqüentemente, ao que compete e abarca os saberes linguísticos.

A esse respeito, Ribeiro (2010, p. 2) assevera que o docente precisa estar preparado para “fazer emergir, para a superfície do texto lido ou a ser produzido, o desenvolvimento das mais variadas competências comunicativas e linguísticas, promovendo uma estreita ligação entre o texto e as questões” a serem respondidas, do contrário, o texto servirá apenas como pretexto para se ensinar a gramática, posicionamento que vê “o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer” (FIORIN, 2016, p. 67).

Seguindo com as respostas à questão 9, um dos participantes declarou que trabalha através das abordagens presentes na BNCC e acrescentou, ainda, que não se pode trabalhar fora desse documento, já que é um orientador dos objetivos que devem ser trabalhados em sala de aula, a fim de proporcionar um ensino comum nacional. Ressalta-se que esta fala mostra como o professor é limitado na escola, sendo desmotivado a buscar por uma autonomia na construção dos saberes, bem como em abordar questões que acredita serem mais eficazes para o desenvolvimento dos seus alunos, pois, como enfatiza o Participante 02, existe “uma falsa ideia que temos liberdade e autonomia em trabalhar como queremos” (2021). Ou ainda, conforme esclarece Monte Mór (2013, p. 221), “embora os documentos oficiais recomendem que haja alterações por parte dos professores e usuários da língua na percepção da necessidade dessas [...], essas ações pouco ocorrem”.

Já o Participante 07 informou que não foca na gramática, mas na concepção de língua como “ferramenta” de comunicação; 02 entrevistados não informaram qual método utilizam nas aulas de Língua Portuguesa, um deles por não

---

<sup>6</sup> Método de alfabetização que ensina a partir dos sons das letras.

atuar nesta disciplina e outro porque faz uma análise da turma para decidir qual é o método mais adequado a ser empregado. Vale ressaltar que é fundamental para o professor compreender o que é a linguagem e quais são as concepções de língua e de gramática, para assim abordá-las de maneira adequada em sala de aula.

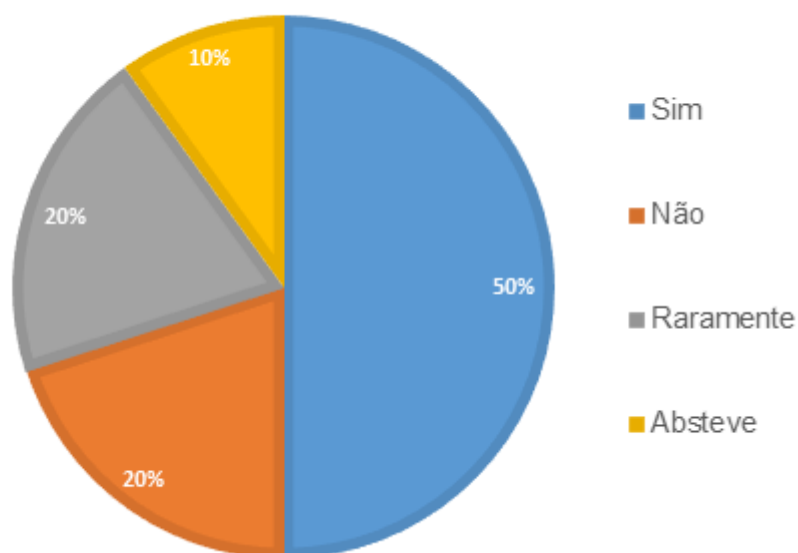
No que se refere à questão 10. Você traz em sua prática pedagógica conteúdos que envolvem a variação e mudança linguística? Por quê?, quando questionados sobre a sua prática pedagógica em sala de aula, os participantes responderam que: (01) não atua na disciplina de língua portuguesa; (01) que depende da situação, cogitando que quando vê a necessidade abordar tal conteúdo; (01) apontou trabalhar “muito pouco” e fez referência às tirinhas do Cebolinha e do Chico Bento para tratar das questões de variação linguística; (01) respondeu que em trabalhos impressos não têm essa abordagem, somente na oralidade; (06) apontaram que trabalham com a diversidade em sala de aula, relacionando-as com as variações linguísticas e culturais presentes no Brasil e suscitando a reflexão em torno do respeito a essas diferenças regionais presentes na Língua Portuguesa. Inclusive, os 06 participantes apontaram ainda que o planejamento da Secretaria Municipal da Educação (SMED) contempla essa temática e na realidade do estudante se mostra essencial, afirmando a sua importância no contexto escolar.

Atualmente, percebe-se a necessidade de um ensino que priorize e respeite as variações e as mudanças linguísticas no contexto escolar. Como mencionado anteriormente, é necessário que o professor de Língua Portuguesa e, neste caso, o alfabetizador reflita sobre quais abordagens irá utilizar em suas atividades diárias (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2016), uma vez que, como afirmam Diaz e Sturza (2017), não se busca um professor pedagogo especialista em abordagens de ensino da linguística, mas que façam uso dessas referências nas disciplinas que se identificam aos estudos da língua e da linguagem, considerando as questões linguísticas.

Diante disso, reforça-se a viabilidade da inserção da pedagogia da variação linguística em sala de aula e da necessidade de formações continuadas e de capacitações que complementem as lacunas, advindas da ausência e/ou resultantes de poucos fundamentos linguísticos trabalhados durante a sua formação, para que o docente potencialize a aprendizagem de seus alunos, promovendo a criticidade, o reconhecimento e o sentimento de pertencimento a determinada comunidade de fala, sem que o estudante se sinta excluído ou envergonhado diante da sua linguagem.

Sobre as abordagens presentes nos materiais didáticos e planejamento (questão 11. A variação e a mudança linguística estão presentes no material didático e no planejamento escolar?), gerou-se o Gráfico 4:

Gráfico 4: A variação linguística no material didático e no planejamento escolar.



Fonte: a autora, 2021

Como pode-se verificar, a maioria dos participantes respondeu que os materiais didáticos trazem a variação linguística, indicando 50%; (02) responderam que não observaram esta abordagem linguística em seu conteúdo; (02) informaram que raramente a identificam nos materiais didáticos; e (01) apontou que nota essa presença, porém com um foco sobre a “ótica da norma padrão”.

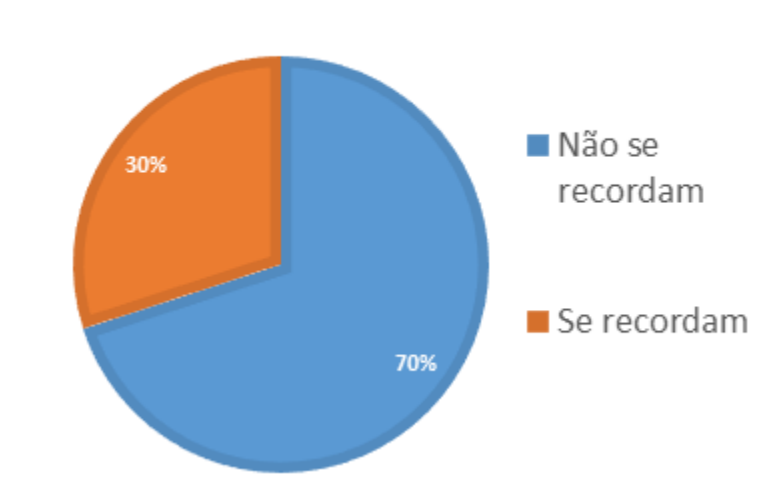
Reforça-se que o professor precisa atuar de forma mais intensa nas discussões sobre as abordagens presentes e praticadas nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente, na alfabetização, pois “os professores se veem como implementadores ou aplicadores de políticas de planejamento que não foram decididas por eles” (MONTE MÓR, 2013, p. 221).

Ainda segundo a autora, “é fundamental para planejamentos que levem em conta as necessidades dos alunos, o contexto de ensino, numa visão que reinterpreta as sugestões ou orientações ‘globais’ ou ‘nacionais’ de maneira a contemplar o que é local” (MONTE MÓR, 2013, p. 221). Portanto, ademais de reconhecer as variedades linguísticas de seus discentes, os professores devem

colocar em prática atividades que evidenciem essa rica variação linguística que os estudantes trazem consigo.

Sobre os saberes linguísticos presentes na formação acadêmica dos participantes (questão 12), perguntou-se, se durante a graduação, foram abordados conteúdos de natureza social da linguagem, especificamente, sobre o viés sociolinguístico e os dados compilados geraram o Gráfico 5:

Gráfico 5: Do que você se recorda, dentre os conteúdos e disciplinas cursados na graduação, sobre Sociolinguística?



Fonte: a autora, 2021

Sendo assim, por meio dos dados apresentados no Gráfico 5, observa-se que: 07 participantes não se recordam de conteúdos sobre sociolinguística presentes em seu curso, perfazendo um total de 70%; já 03 apontaram se recordarem de dessa abordagem em sua graduação (30%).

Em relação ao contato com conteúdos, materiais, perspectivas teórico-práticas que envolvem a Sociolinguística, com vistas a uma educação em Língua Materna (português), verificou-se que 60% dos participantes já tiveram contato com este saber, por outro lado, 40% afirmaram não ter esse aprofundamento. Dentre os participantes que declararam fazer uso da sociolinguística em sala de aula, um informante relatou a importância de trazer esse conhecimento sobre a variação linguística, especialmente, das línguas locais, realçando a valorização das diversidades regionais e do contexto em que o professor e os alunos estão inseridos. Apesar de outro participante ter relatado que, questões sobre sociolinguística, não lhe despertavam interesse, concordou que lhe faz falta na prática de ensino este

conhecimento linguístico de cunho social, bem como para o seu crescimento pedagógico.

Em relação aos participantes que afirmaram não ter contato com materiais que envolvem a Sociolinguística, quando questionados sobre a relevância de se aprofundar nesta área para ensinar conteúdos programáticos da Língua Portuguesa, eles acrescentaram que se faz necessário essa abordagem e sugeriram cursos e/ou formações nessa área. Destaca-se a resposta do participante 10, que afirma serem todos os conhecimentos válidos e acrescenta que o português brasileiro é complexo, logo, precisa de atenção.

Assim, Martins, Vieira e Tavares (2016, p. 10), afirmam que “com base na descrição apurada da realidade, a Sociolinguística pôde aprofundar os limites dessas noções e propor o uso criterioso” dos termos relacionados a norma “cultura” e “padrão”, onde o professor deve focar não somente nas regras normativas, mas também considerar e respeitar as variações linguísticas, como enfatiza o participante 07.

Nesta acepção de trabalho com a variação linguística em sala de aula, ao serem questionados se a Sociolinguística se faz presente em seus planejamentos e ações didáticas, foram dadas respostas como: a oralidade; que não é possível focar nessa abordagem no contexto escolar; que o ensino está engessado ao planejamento que se tem; e que em algumas situações se faz necessário partir da teoria variacionista. Observa-se que as ponderações dos participantes se encontram divididas entre a presença e a ausência da Sociolinguística na sala de aula, entre praticar a pedagogia da variação linguística ou não praticá-la.

Os participantes foram unânimes ao considerar as contribuições da Sociolinguística para com a disciplina de Língua Portuguesa, em resposta à questão 17. Você considera relevante o uso da Sociolinguística nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?, todos os participantes consideraram que os estudos da Sociolinguística se faz necessário para o futuro professor alfabetizador.

A partir da descrição dos resultados alcançados através dos dados gerados, concluiu-se que na relação teórico-prática os professores participantes consideraram ser de muita valia a presença dos saberes (sócio)linguísticos no curso de graduação em Pedagogia, tendo em vista que a falta dessas abordagens refletem muito na sala de aula, principalmente, nas relações entre docente, discente e língua.



Faz-se necessário, por conseguinte, o fortalecimento dessa área da (Sócio)linguística no curso de Pedagogia.

Por fim, ainda que de maneira preliminar, pode-se inferir que os participantes, ao responderem ao questionário, iniciaram uma caminhada com vistas à reflexão sobre a viabilidade e a relevância dos saberes (sócio)linguísticos tanto em sua formação quanto em sua prática pedagógica, tendo em vista as variedades linguísticas que circulam na escola.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu do pressuposto de que o professor alfabetizador do Ensino Fundamental I, anos iniciais, é um profissional que irá ensinar a língua às crianças que chegam à escola fazendo uso da variedade linguística da comunidade de fala em que estão inseridas. Ou seja, o processo de uso da língua se desenvolve antes da experiência escolar, por isso, devemos considerar que o estudante compreende a linguagem, no seu dia a dia, sendo que esse processo influencia sobre a aprendizagem.

Sendo assim, para se utilizar de metodologias pedagógicas culturalmente sensíveis tanto à alfabetização como ao letramento, o docente precisa possuir alguns conhecimentos (sócio)linguísticos e se estes não foram bem administrados na graduação, não serão visíveis na sala de aula. Portanto, é urgente que se promovam capacitações, cursos de aperfeiçoamento e/ou formações continuadas na área da (Sócio)linguística.

Nesse sentido, levando em consideração as abordagens linguístico-pedagógicas que se fazem necessárias para se trabalhar com as diversidades linguísticas existentes na sociedade, deve-se pensar na formação do professor alfabetizador, com vistas às variações linguísticas presentes no contexto escolar e na comunidade de fala a que pertencem.

Diante disso, ressalta-se a importância de determinados saberes linguísticos na formação do professor pedagogo, com ênfase na didática de ensino e na aprendizagem do Português Língua Materna. Para tanto, é necessário abrir portas e fomentar trocas e mediações de conhecimentos que promovam uma educação de línguas mais consistente e efetiva e, principalmente, que faça sentido para os discentes e os docentes.

Por conseguinte, pensando na viabilidade das abordagens linguísticas na prática pedagógica do professor alfabetizador, destaca-se que os trabalhos com a pedagogia da variação linguística ainda merecem ser divulgados e debatidos, porque se não houver uma extensão e uma inclusão tanto nos materiais didáticos, como nos planejamentos e ações docentes sobre a diversidade linguístico-cultural brasileira, manter-se-á a prevalência de tendências normativas e formalistas no cenário escolar e no espaço da sala de aula.

No que se refere às ementas e aos planos de ensino, observou-se que as disciplinas que norteiam a prática de ensino da linguística no curso de Pedagogia da Unioeste tem um foco mais teórico, com ênfase na Língua Portuguesa, na alfabetização (leitura e escrita) e no letramento (função social da leitura e da escrita). Através da leitura dos planos de ensino foi possível ampliar a identificação de conteúdos correlatos à linguística e que são trabalhados no curso, bem como ilustrar como é mínima a carga horária destinada aos saberes linguísticos, uma vez que dentro do escopo de componentes curriculares do curso apenas três disciplinas se sobrepuseram em face da temática deste estudo.

Quanto aos conhecimentos sociolinguísticos, verificou-se que são pouco trabalhados, haja vista que a carga horária destinada a grande área da Linguística, no PPC (2016) do curso de Pedagogia da Unioeste, é pequena. Assim, perante esses conceitos é possível refletir que a preocupação das disciplinas versam em abordar os conhecimentos linguísticos relativos à Língua Portuguesa e à alfabetização em aspecto geral. Essa condição influencia muito no planejamento e na prática pedagógica do professor alfabetizador, principalmente, quando em contato com as variações linguísticas que são confrontadas com o que se convencionou chamar de “norma padrão”.

Neste sentido, enfatiza-se que é necessário essa integração de saberes (sócio)linguísticos às práticas de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, tanto durante a graduação, posto que o futuro professor poderá confrontar as diferenças existentes na língua, quanto na mediação escolar que se efetiva nas trocas enunciativas e teóricas no espaço da sala de aula.

Portanto, é preciso que os professores se conscientizem da realidade que os cerca e da diversidade linguística e cultural que atravessa os muros da escola e que se faz presente neste espaço de sala de aula. Inculcando em suas práticas pedagógicas aportes advindos da Sociolinguística Educacional e atitudes positivas frente a toda essa diversidade enunciativa.

Sendo assim, espera-se que esta pesquisa mostre-se como uma possibilidade de alçar novos voos para “ir além do que, para nós, sempre foi lógico, e desconstruir, pensar sobre que outros caminhos e oportunidades podem ser disponibilizados aos estudantes” (FONSECA apud FERNANDES, 2017, s/p).

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria B. M. *et. al.* Em busca das pistas. In: ABAURRE, M. B. M *et. al.* (orgs). **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997, p. 13-36.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta pedagógica curricular: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP.** Cascavel: Assoeste, 2019. Disponível em: <[http://paginapessoal.utfpr.edu.br/adrianam/oficina-prefeitura-municipal-amop/PROPOSTA%20PEDAGOGICA%20CURRICULAR\\_2020.pdf/view](http://paginapessoal.utfpr.edu.br/adrianam/oficina-prefeitura-municipal-amop/PROPOSTA%20PEDAGOGICA%20CURRICULAR_2020.pdf/view)>. Acesso em: 10 set. 2021.

BAKHTIN, Mikhail M. ; VOLOSHINOV, Valentin. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** [Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira]. 12. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUMGÄRTNER, Carmen; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa. In COSTA-HÜBES, Terezinha da C; BAUMGÄRTNER, Carmen. (Orgs.). **Sequência didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental: anos iniciais.** Cascavel: ASSOESTE, 2009. p. 11-16.

BORTONI-RICARDO, Stella M. Da cultura da oralidade para a cultura letrada: as dificuldades na hora de tirar o passaporte. **Revista da Gelne**, ano 5, nºs 1 e 2, 2003, p. 165-174.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Educação em língua Materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo. Parábola Editorial. 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair M.; COELHO, Izete L. (Org.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006, p. 267-288.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Contribuições da Sociolinguística Educacional para o Processo Ensino e Aprendizagem da Linguagem.** Disponível em: <[www.stellabortoni.com.br](http://www.stellabortoni.com.br)>. Acesso em: 08 set. 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella M. e DETTONI, Rachel do V. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, Ana A. de. (Orgs.). **Cenas de sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 81-103.

BORTONI-RICARDO, Stella M., FREITAS, Vera A. de L. **Sociolinguística Educacional**. In: HORA, D. et alli (Orgs.) Abralín – 40 anos em cena. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, p. 217-240, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 set. 2021.

CALVET, Louis J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. [Trad. Marcos Marcionilo]. São Paulo: Parábola, 2002.

CEZARIO, Maria. VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 141-153.

CORREA, Djane A. (Org). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CORREA, Djane A. Reflexões sobre política linguística e ensino de línguas: configurações de língua(gem) que orientam a formação inicial de professores. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 46 (2): p. 561-576, 2017.

COSTA, Marcos A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p.113-127.

CUNHA, Angélica. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 157-174.

CUNHA, Angélica. COSTA, Marcos. MARTELOTTA, Mário E. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 15-29.

DIAS, Adrielle D; STURZA, Eliana R. O saber linguístico: um olhar sobre a formação docente no curso de pedagogia da UFSM. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.20, n.2, p. 149-169, jul./dez. 2017.

FARACO, Carlos A. **Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola, 2005.

FARACO, Carlos A. **Norma Culta Brasileira, desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERNANDES, Fernanda. Avaliação para inclusão e o erro como parte da construção do conhecimento. In **MultiRio** a mídia educativa da cidade, 17 nov. 2017. Disponível em: <<http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/13257-avaliacao>>. Acesso em: 30 jul. 2021

FIORIN, José L. (Org.). **Introdução à linguística: I Objetos teóricos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FIORIN, José L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FONSECA, João J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GERALDI, João. W. **Da redação à produção de textos**. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 127-139.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTELOTTA, Mário E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. 6ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

MARTELOTTA, Mário E. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 43-68.

MARTINS, Marco A; VIEIRA, Sílvia R; TAVARES, Maria A. Contribuições da Sociolinguística Brasileira. In: MARTINS, Marco A; VIEIRA, Sílvia R; TAVARES, Maria A. (Orgs.). **Ensino de Português e sociolinguística**. 1. ed., 1ª impressão, - São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-36.

MENDES, Ronald B. A variação linguística. In: FIORIN, Luiz (Org.). **Introdução à linguística: I Objetos Teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 121-140.

MONTE MÓR, Walkyria. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In NICOLAIDES, Christine *et al.* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 219-236.

NOBRE, Fernando. Argentina, Brasil e Paraguai. 2012. In: **Oficina Nobre Blogspot**. 16 out. 2012. <Creative Commons — Atribuição 3.0 Brasil — CC BY 3.0 BR>. Disponível em: <E. E. Fernando Nobre (oficinanobre.blogspot.com)>. Acesso em: 28 ago. 2021.

OLIVEIRA, Luís C; CYRANKA, Lúcia F. M. **Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua**. Soletas, N. 26 (jul.-dez. 2013).

OLIVEIRA, Mariangela. WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 235-241.

ORLANDI, Eni P. **O que é linguística**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PEDROSA, Juliene L. Variação fonético-fonológica e ensino de português. In MARTINS, Marco A; VIEIRA, Silvia R; TAVARES, Maria A. (Orgs). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 57-80.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José L. (Org.). **Introdução à Linguística: I** Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002. p. 11-25.

RIBEIRO, Simone B. C. **A expressividade enunciativa do adjetivo no gênero textual redações de vestibular**. 2010. 157 páginas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2010.

SILVEIRA, Denise T; CÓRDOVA, Fernanda P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana E; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, Danilo F. S; BAPTISTA, Felipe B. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: tensões e divergências. In **SABERES**, Natal (RN), v.1, n. 17, dez, 2017, p. 177-186.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

UNIOESTE. **Resolução Nº 287/2016-Cepe, De 8 De Dezembro De 2016**. Alterada pela resolução nº 126/2018- cepe, de 12 de abril de 2018. Aprova o projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia, do campus de Foz do Iguaçu, para implantação gradativa a partir do ano letivo de 2017.

UNIOESTE. **Alfabetização I**. Plano de Ensino. 2021.

UNIOESTE. **Alfabetização II**. Plano de Ensino. 2021.

UNIOESTE. **Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa**. Plano de Ensino. 2019.

ZILLES, Ana M. S; FARACO, Carlos A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 31-51.

## APÉNDICE



## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

### REFLEXÕES SOBRE A SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Convido o(a) senhor(a) a participar da minha pesquisa que tem o objetivo de estudar questões linguísticas em torno do ensino da Língua Portuguesa, no âmbito da pedagogia, no município de Foz do Iguaçu – Paraná, especialmente, na rede de ensino pública do Fundamental I (1º ao 5º anos). Desse modo, este questionário traz perguntas relacionadas a sua formação em Pedagogia e a sua prática docente enquanto professor alfabetizador das séries iniciais. Todas as informações serão mantidas em sigilo, sendo somente utilizadas para fins de minha pesquisa acerca do assunto.

1. Seu curso de Pedagogia está...

( ) Concluído

( ) Em fase de conclusão

2. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

3. Instituição de Ensino Superior em que cursou/cursa Pedagogia:

\_\_\_\_\_

4. Há quantos anos atua como professor alfabetizador?

\_\_\_\_\_

5. Quais as séries que já atuou:

\_\_\_\_\_

7. Dentre as disciplinas do Ensino Fundamental I, com quais se identifica mais e com

qual prefere trabalhar?

---

8. Do que você se recorda, dentre os conteúdos e disciplinas cursados na graduação, sobre Linguística?

---

9. Nas aulas de Língua Portuguesa como você costuma trabalhar? Quais concepções de língua e de gramática você utiliza?

---

10. Você traz em sua prática pedagógica conteúdos que envolvem a variação e mudança linguística? Por quê?

---

11. A variação e a mudança linguística estão presentes no material didático e no planejamento escolar?

---

12. Do que você se recorda, dentre os conteúdos e disciplinas cursados na graduação, sobre Sociolinguística?

---

13. Durante a sua formação, você teve contato com conteúdos, materiais, perspectivas teórico-práticas que envolvessem a Sociolinguística com vistas a uma educação em Língua Materna (português)?

Sim

Não

14. Caso tenha respondido “sim”, comente sobre essa experiência teórico-prática em Sociolinguística.

---

15. Caso tenha respondido “não”, você considera relevante aprofundar-se na área da Sociolinguística para ensinar Língua Portuguesa? Por quê?

---

16. Você costuma valer-se da Sociolinguística na sua aula de Língua Portuguesa? Por quê?

---

17. Você considera relevante o uso da Sociolinguística nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

---